

Proceso de diseño e implementación del  
**POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA**







Proceso de diseño e implementación del

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA**



#### ELABORACIÓN

Carlos Crespo

#### AGRADECIMIENTO ESPECIAL

Elke Vanwildemeersch

Paulina Cadena  
MinEduc

Patricio Flores  
Edison Higuera  
PUCE

Patricio Valverde  
Pucesa

Isabel Tapia  
Pucese

Yulio Cano  
Pucesd

Roxana Auccahuallpa  
Ana Delia Barrera  
Rebeca Flores  
UNAE

Antonio Guzmán  
UTM

ISBN: 978-9942-8934-3-7

#### VVOB EDUCATION FOR DEVELOPMENT

Lotte Staelens  
Country Programmes Manager

Maribel Jarrín  
Asesora Educativa

#### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Carla Aguas González  
H2OStudio Comunicación Visual

#### CORRECCIÓN DE ESTILO

Mauricio Montenegro Zabala



Primera edición, 2021  
© Ministerio de Educación  
Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa  
Quito, Ecuador  
[www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)

La reproducción parcial o total de esta publicación,  
en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o  
electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada  
por los editores y se cite correctamente la fuente.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA  
PROHIBIDA SU VENTA

Ministerio de Educación

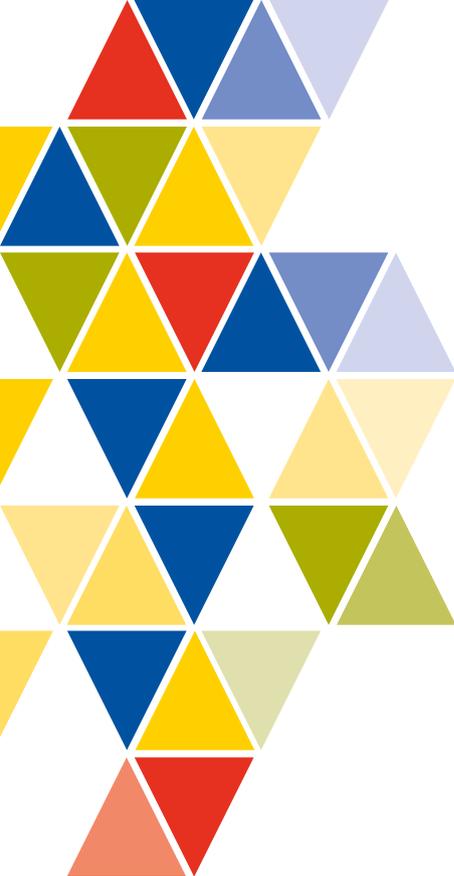


## Índice

<b>Capítulo 1: Introducción</b>	<b>11</b>
Eje 1. Contextualización	14
Eje 2. Proceso de la experiencia	14
Eje 3. Articulación y alianzas	15
Eje 4. Dimensión curricular de la propuesta de formación	15
<b>Capítulo 2: Contexto de la experiencia</b>	<b>17</b>
¿Cuál era el problema, la necesidad y la oportunidad que dio origen al proyecto y la experiencia?	21
<b>Capítulo 3: El proceso de la experiencia</b>	<b>25</b>
Primera etapa (2015). Construcción de la propuesta técnica	28
Segunda etapa (2016-2017). Giro hacia las universidades y construcción del diseño de la propuesta para la especialización	29
• ¿Por qué con las universidades?	29
• Construcción conjunta de una propuesta técnica para la especialización (2016-2017)	31
Tercera etapa (2017-2018). Formación de docentes BT y formulación como maestría	32
• Contacto y acuerdos con universidades	32
• Formación a los equipos docentes de las universidades	36
• Elaboración del currículo base con apoyo de VVOB	37
• Adaptación de las propuestas curriculares	38
• UTM: un caso de adaptación contextualizada	38
• La malla curricular de UTM	38
Cuarta etapa (2019-2021). Implementación de la oferta de la maestría en las universidades	40
• UNAE: pionera con la especialización	40
• Dinámica de implementación	42
• Actividades académicas	43
• Oferta y composición de estudiantes	44
• Situación académica	45
Aproximación al perfil de los y las participantes	47
• ¿Cuántos y quiénes respondieron?	47
• Situación académica actual de los y las estudiantes	48
• Algunos rasgos del perfil de docentes participantes en las maestrías	48

• Edad	48
• Ubicación de su lugar de trabajo	48
• Estudios profesionales previos	49
• Nivel educativo en que desempeñan su labor docente	50
• Tiempo de desempeño en Educación Técnica	51
Valoración de la maestría y de su utilidad para la vida profesional	52
• Sobre la satisfacción con la maestría	52
• Sobre el beneficio profesional y personal	52
• Sobre la utilidad de la enseñanza pedagógica	53
<b>Capítulo 4: Alianza y articulación de actores</b>	<b>55</b>
Hitos vertebradores de la articulación	57
Algunas dimensiones significativas	58
• Construcción compartida	58
• Generación de un enfoque común	59
• Ventajas de la cooperación para articular	60
<b>Capítulo 5: La dimensión curricular de la propuesta de formación</b>	<b>61</b>
Un acercamiento a la propuesta curricular	63
• Objetivo del curso	63
• Importancia de la docencia en la Educación Técnica	63
• Fundamentos de la propuesta	64
• Desafíos en la ejecución	65
• Plan académico	65
• Malla curricular	66
• Dos novedades pedagógicas en la propuesta formativa	66
• Modelo 4C/ID	66
• Modelo metodológico del <i>Lesson Study</i>	68
• Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico	68
• Organización de los aprendizajes	68
• Carga horaria	69
• Modelo cognitivo del programa	71
• Estructura de la propuesta de formación	73
• Currículo base y adaptaciones curriculares de las universidades	75



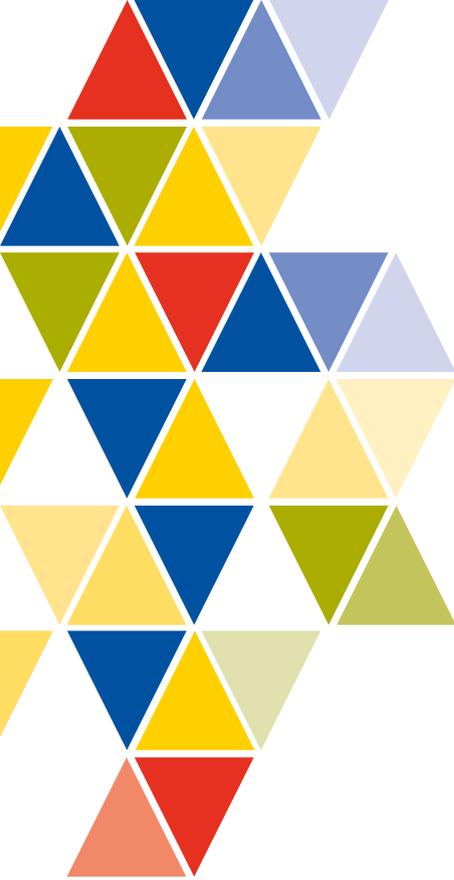


Experiencia formativa del equipo docente de las maestrías y reflexiones curriculares	75
• Miradas y valoraciones	76
• Mirada sobre el estudiantado	76
• Situación frente a los aprendizajes	76
• Algunos retos para la formación	76
• Análisis sobre las concepciones curriculares que traen los equipos docentes de Educación Técnica	76
• Experiencia curricular de docentes de la maestría con el curso de planificación 4C/ID	77
<b>Capítulo 6: Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones</b>	<b>81</b>
Conclusiones generales	83
• Proyección y sostenibilidad	84
• Factores favorecedores, obstaculizadores y retos desde la mirada de la coordinación académica	86
• Percepciones del equipo docente de la maestría	87
• Valoraciones de las personas maestrantes	89
Dos lecciones aprendidas	89
• ¿Alejamiento de la política pública o cambio de estrategia?	89
• El rol de la cooperación	90
Recomendaciones	90
<b>Anexos</b>	<b>93</b>
<b>Referencias</b>	<b>103</b>

## Índice de cuadros

<b>Cuadro 1</b> Contenidos de la transferencia a UTM, PUCESE, PUCESD	33
<b>Cuadro 2</b> Comparativo entre especialización y maestría	35
<b>Cuadro 3</b> Cursos de capacitación para docentes de universidades	37
<b>Cuadro 4</b> Malla curricular UTM	39
<b>Cuadro 5</b> Calendarios de apertura de las maestrías en las seis universidades	42
<b>Cuadro 6</b> Acciones prioritarias en la etapa de implementación académica	43
<b>Cuadro 7</b> Estudiantes de las maestrías por universidad, sexo y total	44
<b>Cuadro 8</b> Consolidado de la actual situación académica	46
<b>Cuadro 9</b> Respuestas con relación al total de estudiantes	47
<b>Cuadro 10</b> Docentes por grupos de edad	48
<b>Cuadro 11</b> Título profesional que posee el estudiantado	49
<b>Cuadro 12</b> Fundamentos pedagógicos de la propuesta técnica inicial	65
<b>Cuadro 13</b> Malla curricular (UNAE-UPS-VVOB, 2017)	70
<b>Cuadro 14</b> Matriz de competencias en la formación de la especialización	73
<b>Cuadro 15</b> Matriz de los resultados de aprendizaje en la propuesta de formación	74
<b>Cuadro 16</b> Concepciones curriculares que trae el equipo docente del Bachillerato Técnico	77
<b>Cuadro 17</b> Apreciaciones del equipo docente sobre su experiencia curricular con planificación 4C/ID	79
<b>Cuadro 18</b> Valoración de la sostenibilidad de la oferta académica	85





## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> Etapas en el proceso de la experiencia	27
<b>Gráfico 2</b> Ubicación geográfica del lugar de trabajo	49
<b>Gráfico 3</b> Tipo de institución educativa donde labora	50
<b>Gráfico 4</b> Nivel educativo en que desempeñan su labor docente	51
<b>Gráfico 5</b> Tiempo de desempeño como docente de Educación Técnica	51
<b>Gráfico 6</b> Los cuatro módulos del plan académico inicial	65
<b>Gráfico 7</b> Esquema del plan académico	66

## Siglas

<b>BGU</b>	Bachillerato General Unificado
<b>BT</b>	Bachillerato Técnico
<b>BTP</b>	Bachillerato Técnico Productivo
<b>CES</b>	Consejo de Educación Superior
<b>EGB</b>	Educación General Básica
<b>ISVOS</b>	Empresa privada consultora
<b>MinEduc</b>	Ministerio de Educación
<b>PUCESA</b>	Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ambato
<b>PUCE</b>	Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Quito (matriz)
<b>PUCESD</b>	Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Santo Domingo
<b>PUCESE</b>	Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Esmeraldas
<b>Senescyt</b>	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
<b>UNAE</b>	Universidad Nacional de Educación
<b>UTM</b>	Universidad Técnica de Manabí

**Introducción**

**1**





El presente documento contiene la sistematización del proceso de diseño e implementación del posgrado en pedagogía de la Educación Técnica, parte del Programa EFTP 2017-2021 de VVOB Education for Development. Se relata la experiencia, los logros y las principales lecciones aprendidas a través de la recolección de información de fuentes primarias y secundarias disponibles.

El informe está organizado en cinco partes, que dan cuenta de los ejes o focos de interés establecidos en la metodología. En el primer capítulo se presenta una contextualización del momento inicial de la experiencia, principalmente en relación con la situación de la política de la Educación Técnica en el país y las apuestas del Programa EFTP 2017-2021, que han servido de marco orientador para la sistematización.

El segundo capítulo, el más extenso, reconstruye el proceso de la experiencia, en cuatro etapas, entre 2015 y 2021. Constituye la columna vertebral de esta innovadora oferta educativo-formativa, implementada en alianza con seis universidades públicas y privadas del país. Las voces de las partes actoras constituyen el insumo fundamental para el tejido social y humano de la historia con su interpretación, así como la revisión de la abundante fuente documental producida.

Los dos siguientes capítulos profundizan en torno a dos ejes analíticos: la articulación entre las partes actoras como forma central de gestión del proceso formativo y la dimensión curricular de la propuesta. Finalmente, en el capítulo quinto se formulan conclusiones del conjunto de la experiencia en función de sus resultados, la incidencia y la sostenibilidad. De manera complementaria, se organizan las percepciones y valoraciones de quienes gestaron la cuarta etapa de implementación: equipos coordinador y docente de las maestrías. Se concluye con un conjunto de recomendaciones, provenientes de distintos tipos de agentes.

La delimitación del objeto de la experiencia que se va a sistematizar refiere a los focos de interés y ejes que interesa observar, recoger y analizar, siempre en correspondencia con la meta planteada. Según se indicó, el objeto de la experiencia fue desagregado en cuatro componentes que debía atender el estudio: contextualización de la experiencia y construcción del proceso; profundización en torno a los ejes analíticos de interés: alianza y articulación de agentes; y dimensión curricular, dimensiones consideradas centrales de la experiencia. A continuación, se explica cómo fueron abordados, en el desarrollo de la sistematización.

## Eje 1. Contextualización

Es importante ubicar la situación inicial de la experiencia, las condiciones que rodearon o condicionaron su punto de partida. Se trata de comprender el contexto y, para ello, metodológicamente se requiere responder la siguiente pregunta: ¿Cuál era el problema, la necesidad y la oportunidad que dieron origen al proyecto y a la experiencia? (FIDA-PREVAL, 2007). En este caso, se ha recurrido a las fuentes documentales de la propia institución y del Ministerio de Educación para extraer algunos elementos centrales de la lectura sobre la situación: la Educación Técnica.

## Eje 2. Proceso de la experiencia

Hay dos elementos clave: proceso y experiencia. La sistematización de una experiencia educativa se construye con base en la memoria de los sujetos, en diálogo con las fuentes documentales producidas durante la marcha. Después de recoger la información de las partes actoras, metodológicamente, se procede al ordenamiento y análisis, mediante un ejercicio de “triangulación”, para contrastar las distintas versiones enunciadas por cada sujeto desde el lugar específico donde vivió y participó. Mientras opera en un nivel descriptivo, quien investiga también lo hace en uno interpretativo, buscando los significados de la experiencia para sus agentes; construye el perfil de la mirada valorativa que los sujetos fueron estructurando sobre la experiencia vivida. La sistematización va entrelazando voces y acciones, dando la palabra a quienes entraron en acción y se fueron convirtiendo en partes actoras.

La última etapa fue la construcción de rasgos del perfil del estudiantado (docentes de Bachillerato Técnico) sobre la base de la información proporcionada por la encuesta. El capítulo 2 concluye con la valoración que el grupo de estudiantes realizó de la maestría. De este modo, se logró cerrar el ciclo del proceso con la voz de las personas beneficiarias finales de la propuesta.

### Eje 3. Articulación y alianzas

Se presenta en un pequeño capítulo intermedio. A medida que avanzaba la sistematización, se comprendió que se trataba de un foco temático que fue desplegándose a lo largo de la descripción y el análisis del proceso. Esto ocurrió porque la dimensión de la construcción de alianzas y articulación estaba fusionada con el conjunto de acciones en marcha. Constituyó, finalmente, una estrategia central que hilvanó el proceso, pero en la marcha respondió a una necesidad de la dinámica que demandó la coordinación con acciones. Esta estrategia no estaba prevista en el proyecto original, puesto que se contempló realizar un curso de formación continua cuya lógica de implementación era otra y no requería construir alianzas entre diversos agentes. Una vez que el proceso giró hacia las universidades, la misma dinámica demandó de esta estrategia para “gobernar” el proceso que se había propuesto como principio de construcción más horizontal. Por ello se dice que el equipo técnico desplegó acciones y respuestas sobre la marcha.

### Eje 4. Dimensión curricular de la propuesta de formación

Constituye el eje que da cuenta del contenido de la propuesta formativa puesta en acción. La columna vertebral de la experiencia se gestó en diversas construcciones curriculares, correspondientes a las distintas etapas de la experiencia. En cierta medida, de una semilla original (la propuesta de 2015) surgió el tronco principal de un árbol, del que nacieron diversas ramas, cada vez más contextualizadas. En la etapa de implementación, cada universidad pudo disfrutar los frutos de este esfuerzo.

La fuente principal de este eje constituye la documentación producida en las diversas propuestas curriculares con sus respectivas fundamentaciones y expresiones. Al revisar esta documentación se puede constatar el hilo conductor de raíz pedagógica (“el modelo”, como lo denominan algunos integrantes de la experiencia) que se gestó desde el inicio.

Se logró complementar este eje con las voces de agentes académicos (docentes) recogidas en grupos focales. Estas dieron vida a las mallas y matrices curriculares frías que se han ido superponiendo en el camino: los equipos docentes expresaron qué significó ser parte de esta maestría. Luego, se fueron hilvanando sus reflexiones y, a partir de “categorías emergentes”, como se denomina en la investigación cualitativa, se construyeron cuadros organizadores para presentar la información y los hallazgos de forma sintetizada.

En el capítulo final se encuentran los resultados del proceso, de la construcción de alianzas y la gestión curricular. Concluye con las recomendaciones de los diversos agentes.

El reto de hacer hablar a los textos, concibiéndolos como integrantes de la experiencia junto con quienes los produjeron, se enlaza con la gran pregunta contemporánea de la hermenéutica sobre la medida en que la investigación social “puede capturar directamente la experiencia vivida”, puesto que “esta [experiencia] se crea en el texto social escrito por el investigador” (Flick, 2012: 44). Al respecto, hay quienes han señalado que los informes condensan un grado de conocimiento organizado sobre las experiencias particulares, mientras muestran diversas perspectivas o formas de abordarlas y explicarlas (Gorostiaga, 2009).

El ejercicio metodológico consistió en una “lectura activa” de los documentos de la experiencia que, como señalan Lankshear y Knobel (2008), implica “actuar sobre el texto”, lo que demanda sumergirse en el proceso de su comprensión acompañándose del recurso de la contextualización.

**Contexto de  
la experiencia**

**2**





Este capítulo responde al primer eje de la sistematización que busca contextualizar la experiencia en los ámbitos institucional, social y educativo del país.

El Programa de Fortalecimiento de la Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP) 2017-2021 se inscribe en las políticas 3 y 6 del Plan Decenal de Educación y apoya la implementación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). El programa EFTP persigue el objetivo general de contribuir estratégicamente al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “implementación de un sistema educativo accesible, inclusivo, equitativo, seguro, diversificado y de calidad, que incluye la participación activa de los diferentes agentes actores de la sociedad ofreciendo programas adaptados a diferentes edades y a grupos vulnerables”.

El objetivo específico del programa de cooperación en el que se inscribe la experiencia educativa que aquí se sistematiza señala lo siguiente:

Personal directivo y docente de BT de las provincias de Esmeraldas (Zona 1), Manabí (Zona 4) y Santo Domingo de los Tsáchilas (Zona 4) tienen las competencias para asegurar una enseñanza y aprendizaje de calidad para sus estudiantes, mejorando las competencias técnicas y competencias genéricas de estas personas jóvenes con el fin de aumentar sus oportunidades de acceso a un empleo digno.

Los aportes de la cooperación de VVOB se sitúan en el centro de un reto global y de urgencia para Ecuador y la región, puesto que la Educación Técnica constituye un instrumento que contribuye a generar inclusión, equidad y calidad. El Ministerio de Educación (2019: 10) indica: “la EFTP está dentro de las prioridades de la política pública global y hoy es concebida como un instrumento para el desarrollo económico y social”.

Sin embargo, en la última década, la política de Educación Técnica ha presentado algunas debilidades (E-MinEduc, 2021). El Ministerio de Educación (2019) señaló que, en Ecuador y América Latina, dicha política no ha estado entre las prioridades nacionales en los últimos años. Esto se puede constatar, según la Directora Nacional de Bachillerato, entre otras situaciones, en el limitado presupuesto, la falta de apertura de concursos docentes y las restricciones generadas por efecto de la propia ley y reglamentación oficial que limitan las horas de práctica en el Bachillerato Técnico. La autoridad explica, además, que, en gran medida, esta situación responde al “desconocimiento” de la importancia y las potencialidades de la Educación Técnica.

Al respecto, un trabajo de Cepal (2018) sobre la Educación Técnica en Ecuador destacó que durante muchos años fue considerada la oferta pobre del sistema educativo, refugio de grupos sin oportunidad para continuar sus estudios académicos o alternativa devaluada de las personas adultas para mejorar sus condiciones de trabajo.

El proceso de la experiencia, recogido en el capítulo 2, muestra cómo afectó la situación de deterioro presupuestario entre 2015 y 2016 para las condiciones de implementación de la propuesta inicial del curso nacional de formación continua para docentes de Bachillerato Técnico.

Más adelante, el Ministerio de Educación (2019: 9-10) presentó el estado crítico en que se encontraba la Educación Técnica:

1. Ausencia de una instancia de gobernanza y articulación del sistema de EFTP, que trajo aparejada la inexistencia de un modelo de gestión para la EFTP, y, en consecuencia, la imposibilidad de establecer trayectorias estudiantiles flexibles que dieran alternativas reales de desarrollo al alumnado.
2. Debilitamiento institucional de las entidades del sistema de EFTP, que en el caso de la Educación Técnica de nivel medio implicó la desactualización de los modelos de gestión en las instancias de planificación e implementación de la oferta educativa técnica de nivel medio, lo que inexorablemente afectó la calidad de la enseñanza.
3. En el ámbito de la Educación Técnica de nivel medio, la desactualización de las figuras profesionales, que afectó su pertinencia, generando una percepción negativa generalizada entre empresariado, estudiantes, padres y madres de familia y personas trabajadoras sobre la EFTP.
4. Desarticulación de los mecanismos de relacionamiento con el sector productivo.

Frente a esta realidad, la Directora de Bachillerato (E-MinEduc, 2021) aclaró en una entrevista que en los últimos años el Ministerio ha buscado modificar la situación mediante una estrategia para fortalecer la Educación Técnica, y que para ello es muy importante el aporte de la VVOB y, entre otras iniciativas, la propuesta que se recoge en el presente trabajo.

## ¿Cuál era el problema, la necesidad y la oportunidad que dio origen al proyecto y la experiencia?

Como señala FIDA-PREVAL (2007), esta es la pregunta inicial que una sistematización requiere responder. En el análisis de pertinencia del programa de formación, elaborado en 2016 por VVOB (2016a), se presentaron datos que mostraron rasgos de la situación del equipo docente y del Bachillerato Técnico. El siguiente extracto ayuda a comprender el momento en que iniciaba el proyecto:

Para 2015, existían en el país 10 777 docentes de Bachillerato Técnico, cifra que representaba el 6,9 % del total de docentes del país (Ministerio de Educación, 2015).<sup>1</sup> Por su parte, se mostró la existencia de una relación promedio de 1 docente por cada 50 estudiantes de BT, de acuerdo con las cifras de matrícula. De acuerdo con el mismo análisis y con base en el MinEduc, el BT tenía matriculados hasta diciembre de 2015 a 318 938 estudiantes; es decir, aproximadamente el 50 % de estudiantes del Bachillerato.

El informe mencionado explica que esta relación cuantitativa entre docentes y estudiantes del Bachillerato Técnico, “evidencia la necesidad del sistema educativo de contar con maestros formados tanto en sus especialidades como en lo pedagógico para responder a la demanda del BT”, más aún cuando el 40 % de docentes de Bachillerato Técnico no contaba con formación en pedagogía (VVOB, 2016a). Como consecuencia, en este informe se destacó que el Bachillerato Técnico presentaba grandes retos vinculados a su propia naturaleza de formación:

Se trata de un nivel educativo complejo y conflictivo, que a pesar de su importancia no ha recibido la atención suficiente ni del Estado ni de la sociedad, por lo que tiene una identidad vulnerable y es concebido como un espacio de transición entre la educación básica y la educación superior. La Educación Técnica prepara para la vida ciudadana, para el trabajo y para continuar los estudios en educación superior, lo que representa grandes desafíos (VVOB, 2016a: 107).

---

<sup>1</sup> Ineval informó de 180 000 docentes en el sistema fiscal.

En el ámbito específico de la formación docente, un análisis importante del momento (MinEduc & VVOB, 2015a) identificó los siguientes problemas en las políticas del Bachillerato Técnico:

1. Escasez de actualización de contenidos técnicos y de equipo docente y su efecto: la improvisación pedagógica.
2. Falta de capacitación pedagógica. Atraso en el proceso educativo y su efecto: poca aplicación de TIC y desmotivación de estudiantes.
3. Inestabilidad laboral docente y su efecto: descoordinación del proceso del sistema de Bachillerato Técnico.

En este campo de la formación, se ha explicado también que el sistema educativo ha tendido a privilegiar la obtención de un título superior universitario como alternativa idónea de formación (Cepal, 2018), dejando de lado muchas alternativas de realización personal y profesional igualmente importantes y necesarias (MinEduc, 2015).

Por su parte, respecto de la institucionalidad de la Educación Técnica, el diagnóstico crítico oficial posterior (MinEduc, 2019: 19) destacó los siguientes aspectos que ayudan a visualizar el contexto de carencias técnicas del país en el que comenzó a funcionar el programa de formación pedagógica para docentes de esta rama:

1. El MinEduc no cuenta con modelos de gestión actualizados para la implementación del BT, para la ampliación de oferta de BTP, para el desarrollo de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y para la formulación de estándares educativos específicos para la Educación Técnica.
2. Tampoco se han desarrollado especificidades necesarias para carrera docente técnica, ni instrumentos de capacitación técnica y pedagógica para docentes del área técnica.
3. No se cuenta con un mecanismo de sistematización de la información relevante relativa a la Educación Técnica.
4. La desactualización en los modelos de gestión se ha traducido en ofertas de Bachillerato Técnico no planificadas y que, por lo tanto, no dan respuesta a las necesidades del mercado de trabajo, las vocaciones productivas territoriales, así como a las necesidades de formación de talento humano derivadas de las políticas públicas de desarrollo productivo y transformación de la matriz productiva.

Para complementar esta mirada panorámica en torno a la Educación Técnica, se agregan unos datos sobre la situación socioeconómica de las personas en el período (2015), cuando surgió el programa con apoyo de información extraída del análisis de pertinencia realizado por VVOB (2016a) sobre ese momento.





## Población joven y trabajo

La población joven en Ecuador es de 3 millones de personas, que equivalen al 21 %. De esa cifra, el 12,7 % son jóvenes de entre 18 y 24 años, y el 8,28 % corresponde a jóvenes de entre 25 y 29 años (INEC, 2012: 117). De esta población juvenil que tiene trabajo en el área rural, el mayor porcentaje en el área agropecuaria, agricultores, forestales y pesqueros, no tiene bachillerato: 24,96 %; mientras que solo el 6,89 % sí lo tiene. Asimismo, en las “ocupaciones elementales”, el 33,45 % de trabajadores jóvenes es bachiller, versus el 18,84 %, que sí posee este título. En el área de servicios y vendedores de comercios y mercados, sucede lo contrario: el 27,89 % cuenta con título de bachiller, mientras que el 15,51 % no lo tiene (VVOB, 2016a: 99).

### Cualificación de jóvenes para el mercado laboral

En Ecuador (2014) el 64,42 % de las personas jóvenes de 18 a 24 años tiene un empleo “inadecuado”, subempleo, 53,15 %; y no empleo, 11,28 %. De la población de 18 a 24 años, 849 466 jóvenes no estaban cualificados en el 2014, de los cuales el 98 % tenía al menos 1 niño. De ellos, 40 959 siguió estudios nocturnos y el 30 % desertó por no contar con programas flexibles y/o compactados. Además del problema económico, existe violencia juvenil que afecta su rendimiento académico (VVOB, 2016a: 106).

### Escenarios laborales

Existen escenarios laborales muy cambiantes que no tienen una relación directa con la planificación nacional, lo que denota que no hay la suficiente cohesión entre las estrategias nacionales provenientes del Estado con sus políticas públicas, y los sectores productivos artesanal, agrícola e industrial (VVOB, 2016a: 107).

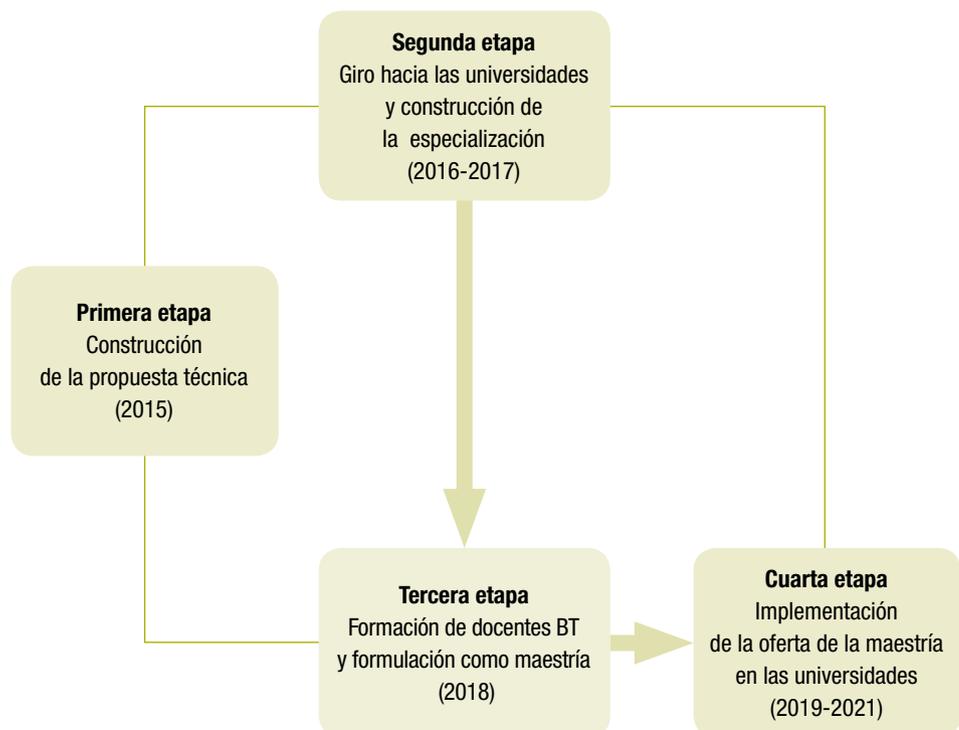
**El proceso  
de la experiencia**

**3**



Este capítulo corresponde al eje 2 de la sistematización. El análisis de la información primaria recogida de quienes emprendieron y gestaron esta experiencia, y la revisión de la documentación producida en su transcurrir, han permitido reconstruir el proceso en cuatro grandes etapas, a lo largo de los siete años de su desarrollo (2015-2021). Estas fases del proceso han sido delimitadas en el tiempo e identificadas a partir de sus hitos, según muestra el siguiente gráfico.

**Gráfico 1**  
**Etapas en el proceso de la experiencia**



A continuación, se describe cada una de estas etapas, con sus momentos y acciones más significativos, procurando explicar la incidencia que tuvieron en la dinámica del proceso. Como se detalló en la sección metodológica, para esta organización y análisis se combinan varias fuentes de información provenientes tanto de entrevistas a especialistas del equipo técnico de VVOB y a personas encargadas de la coordinación académica de las universidades, como de documentos técnicos producidos en el transcurso del proceso.

## Primera etapa (2015). Construcción de la propuesta técnica

Durante el período 2013-2015, en el marco de su programa de cooperación, VVOB generó diversos estudios que aportaron conocimiento informado sobre la Educación Técnica en Ecuador: la situación de la docencia técnica en el país (VVOB, 2013), las políticas para el Bachillerato Técnico (VVOB, 2015) y la situación de la oferta y la demanda en la zona de intervención del programa (VVOB-ISVOS, 2015). Estos insumos también favorecieron la trayectoria de cooperación de VVOB con el Ministerio de Educación y la red de aliados en Ecuador, Bélgica y otros países de la región.

En 2015, el equipo técnico de VVOB en Ecuador emprendió la tarea de elaborar un programa de formación para docentes de Bachillerato Técnico vinculado a la formación continua. En el país no había experiencias semejantes de formación pedagógica aplicada al Bachillerato Técnico. Como se vio en el capítulo anterior, el grupo de docentes ha desarrollado un tipo de enseñanza sustentada en su práctica como profesionales de ramas técnicas, carente en buena medida de los fundamentos y estrategias pedagógicas apropiadas para la Educación Técnica.

Para construir este diseño curricular se requería de conocimiento especializado sobre la didáctica de materias técnicas e información acerca de buenas prácticas en otros países, que ofrecieran orientación y sustento para “llegar con una propuesta bien estructurada y clara, con una base teórica de pedagogía y didáctica en Bachillerato Técnico” (E2). Se emprendió un trabajo sostenido que incluyó revisión de literatura, consulta técnica y sistematización, combinadas con aportes de especialistas de Bélgica, especialmente de la Universidad de Lovaina.

En un trabajo coordinado con la Dirección de Formación Continua del Ministerio de Educación, al cabo de un semestre se completó la propuesta técnica de formación, que se plasmó en el documento *Lineamientos macro y meso curriculares para un curso de formación continua dirigido a docentes del Bachillerato Técnico, en apoyo al Ministerio de Educación*

(MinEduc & VVOB 2015). El objetivo era vincularlo a un curso oficial de capacitación docente continua, bajo el formato oficial de 330 horas, “enfocado en lo útil para Bachillerato Técnico” (E2). Si bien esta modalidad de curso de formación continua se modificó después, sus fundamentos y estrategias se mantuvieron en las propuestas posteriores adaptadas a la oferta de posgrado.

Los elementos centrales de esta propuesta de formación pedagógica, concluida en junio de 2015, pueden apreciarse en la “Ficha de identificación del curso de formación continua en docencia técnica” (anexo 1). En el capítulo 4 se profundizará sobre sus fundamentos, estructura curricular y estrategias metodológicas.

Esta propuesta respondía a las necesidades formuladas por docentes de colegios técnicos de las áreas de intervención del programa de cooperación (zona 4 de Santo Domingo y Manabí), que fueron recogidas en un diagnóstico cualitativo realizado con anterioridad por el equipo de VVOB.

Algunas condiciones dificultaron la concreción inmediata de la propuesta de formación. Desde 2016, un factor que incidió fue la limitación de financiamiento oficial, ya que el presupuesto del gobierno empezó a disminuir (E2). Al inicio se habían previsto fondos para contratación de universidades, pero luego se restringieron y se presentaron constantes cambios de decisión respecto a la convocatoria a los cursos de formación continua. Por otra parte, para las universidades no resultaba interesante un curso con una extensión de 330 horas con una base legal aún no consolidada. Surgió la necesidad de encontrar espacios alternativos para aterrizar la propuesta de formación pedagógica de docentes para el área técnica.

## **Segunda etapa (2016-2017). Giro hacia las universidades y construcción del diseño de la propuesta para la especialización**

### **¿Por qué con las universidades?**

Frente al contexto antes descrito, las universidades se presentaron como un espacio de oportunidad. Pero ¿por qué con ellas? Esta fue la pregunta que surgió en VVOB ante la posibilidad de optar por otro eje de formación docente de su Programa de Cooperación para el Fortalecimiento de la Educación y Formación Técnico Profesional, cuya intervención estaba focalizada en el nivel territorial, con eje en la articulación colegio-empresa, donde esta última ofrece su infraestructura productiva como “centro

de trabajo” (MinEduc, 2018) para la práctica del grupo de estudiantes dentro de un ciclo formativo.<sup>2</sup>

Quienes valoraban la estrategia de formación vía universidades, consideraron que los cursos de educación continua no aseguraban sustentabilidad ya que dependían de la inversión del MinEduc. Las universidades, por su parte, pueden sostenerse económicamente. Además, en los últimos años en el país se ha difundido una cultura de valoración de la formación a nivel de posgrado, lo que constituye un factor favorable.<sup>3</sup> (E2)

Se demandó realizar un estudio de pertinencia que, además, constituía un requisito para el trámite de reconocimiento ante el CES. El estudio justificó y mostró la importancia de un programa de posgrado en pedagogía para docentes de Bachillerato Técnico.

El programa de formación en Docencia Técnica busca contribuir para solucionar los problemas educativos planteados en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que aún persisten (VVOB, 2016: 102):

- Desarticulación entre el bachillerato, la educación general básica, la educación superior y el sistema productivo.
- Limitaciones de bachilleres en el nivel de competencias para el acceso a la ciencia, tecnología y mundo laboral.
- Ausencia de un modelo pedagógico unificado, actualizado e innovador para un mundo cambiante y globalizado.
- Elevados índices de deserción estudiantil reportados por las universidades en los primeros años de estudio.
- Reducido porcentaje de bachilleres técnicos que se incorporan al sector productivo en relación con el número de personas egresadas y no responden a las necesidades del sector.

El estudio argumentó, además, que:

A nivel de Educación Técnica es necesaria una formación de calidad de sus docentes, tanto en su especialidad como en lo pedagógico,

---

**2** Como parte de su instrucción y de manera obligatoria, el alumnado de Bachillerato Técnico debe realizar prácticas estudiantiles, conocidas como formación en centros de trabajo, con una duración de 160 horas, que permiten evidenciar las capacidades adquiridas y desarrolladas en las instituciones educativas y el desempeño de situaciones reales relacionadas con sus figuras profesionales, actividades que son gestionadas por sus respectivos colegios.

**3** El coordinador de la UTM señala que la universidad oferta actualmente 57 maestrías, de las cuales 12 son de educación. (C4)

para que puedan desarrollar en sus estudiantes competencias genéricas y específicas que les permitan adaptarse a diversos contextos, resolver problemas y tomar decisiones con base en el pensamiento crítico y creativo, trabajar en equipo y tener capacidad de emprender o insertarse en la vida laboral al egresar del Bachillerato Técnico. Además, se requiere una formación integral, polivalente y flexible, que tenga como bases actitudes y valores que le permitan enfrentar problemas económicos y socioculturales con ética e integridad (VVOB, 2016: 107).

### **Construcción conjunta de una propuesta técnica para la especialización (2016-2017)**

Durante 2016, VVOB mantuvo conversaciones con la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Se concretaron algunos cursos en estas instituciones, por ejemplo, “Diseño instruccional 4C/ID”, que formaba parte de la propuesta curricular de formación continua (VVOB, 2015) y que el equipo técnico de VVOB había desarrollado el año anterior con apoyo de la Universidad de Lovaina, Bélgica.

La UNAE quería un posgrado, no solamente un curso de formación continua. Se preparó y firmó un convenio específico de cooperación interinstitucional entre esta institución y la VVOB, para el diseño y desarrollo de una Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico.

En este marco, se emprendió un proceso de diseño curricular conjunto con UNAE y UPS, con lo cual se logró reemplazar la idea inicial del curso de 330 horas por una especialización. Esta propuesta de posgrado se fue probando y modificando en el camino, en una dinámica de trabajo conjunto entre los equipos técnicos de UNAE<sup>4</sup> y VVOB.<sup>5</sup> Fue una etapa muy productiva, de búsqueda, que logró satisfacer a la UNAE, cuyos representantes reconocieron que “la Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico responde a una planificación de la UNAE sobre la base de la necesidad y demanda planteada por el Ministerio de Educación de Ecuador, direccionada a contribuir con la transformación de la calidad educativa del país” (UNAE, UPS & VVOB, 2017: 71).

El proceso concluyó en abril de 2017 con la propuesta técnica de una Especialización en Pedagogía orientada al “mejoramiento de la práctica pedagógica de docentes del Bachillerato Técnico en Ecuador que, teniendo un título de tercer nivel, no poseen formación en el área pedagógica”

---

<sup>4</sup> Rebeca Castellanos, Ana Delia Barrera Jiménez, Luis Enrique Hernández Amaro y Hugo Fernando Abril Piedra.

<sup>5</sup> Elke Vanwildemeersch y Caroline Decombel.

(UNAE, UPS & VVOB, 2017: 5).<sup>6</sup> Los elementos principales de esta propuesta se presentan en la ficha de identificación de la propuesta “Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico” (anexo 2). Posteriormente, en el capítulo 4, se profundizarán aspectos de la estructura curricular con las estrategias metodológicas.

## **Tercera etapa (2017-2018). Formación de docentes BT y formulación como maestría**

En 2017 VVOB inició su nuevo programa de cooperación EFTP 2017-2021, con enfoque geográfico focalizado en jóvenes en situación de vulnerabilidad de las zonas 1 y 4. El programa recogió la experiencia desarrollada hasta ese momento en relación con la formación de docentes de Bachillerato Técnico; por ello incluyó entre sus resultados el fortalecimiento de competencias pedagógicas y, de manera específica, lograr que en las zonas 1 y 4 dos universidades impartan la especialización de pedagogía enfocada en docentes de Bachillerato Técnico, atendiendo al desarrollo de capacidades para impartir modelos de la especialización (EFTP 2017-2021). Había voluntad de continuar y se contaba con recursos técnicos y económicos.

### **Contacto y acuerdos con universidades**

En este contexto de continuidad de la cooperación, el equipo de VVOB inició conversaciones con universidades que se encontraban en las zonas de intervención del Programa: Universidad Técnica de Manabí (UTM) y las sedes de Santo Domingo de los Tsáchilas y Esmeraldas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Una vez que estas entidades ratificaron su interés y disposición, se establecieron convenios institucionales y se seleccionaron grupos de docentes de posgrado con el fin de que participaran en el proceso de recepción de la transferencia de la propuesta técnica.

La posición de VVOB fue aprovechar y potenciar el trabajo avanzado con UNAE —plasmado en el documento técnico de la UNAE: *Especialización de Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico* (UNAE, UPS & VVOB, 2017)— para transferirlo a las otras universidades e iniciar el proceso con ellas. Los temas abordados en las reuniones se detallan en el cuadro 1:

---

<sup>6</sup> El nombre de la especialización fue cambiado el 11 de abril de 2016 en reunión mantenida en Cuenca en la UPS, con la participación de representantes de UNAE, VVOB y UPS.

### Cuadro 1

#### Contenidos de la transferencia a UTM, PUCESE, PUCESD

REUNIÓN	CONTENIDOS DE LA PROPUESTA DE LA ESPECIALIZACIÓN DE PEDAGOGÍA PARA DOCENTES DE BACHILLERATO TÉCNICO
1ª reunión	Perfil de egreso (3.3.) + Objetivos del programa (3.1.) + Evaluación (3.6.8.).
2ª reunión	Trabajo de titulación (3.4.) + Objeto o sistema de estudio del programa (3.6.1.) + Modelo cognitivo del programa (3.6.2.) + Modos de organización de la investigación (3.6.3.).
3ª reunión	Presentación y descripción de la organización curricular (3.6.4.).
4ª reunión	Modalidad de estudio o aprendizaje (3.6.5.) + Metodologías y ambientes de aprendizaje (3.6.6.) + Componente de vinculación con la sociedad (3.6.7.).

Fuente: VVOB & EFTP (2017).

En el primer trimestre de 2017, VVOB convocó a un estudio de pertinencia para el proyecto curricular de un programa de posgrado en pedagogía dirigida a docentes de Bachillerato Técnico. Este respondía a las exigencias de las instancias reguladoras de la Educación Superior (CES-Senescyt) en función de los requerimientos del Ministerio de Educación. La particularidad residía en su carácter territorial porque debía focalizarse específicamente en Manabí, Santo Domingo y Esmeraldas, tomando en cuenta los insumos de las universidades con las que VVOB había avanzado en los acuerdos para promover la maestría: UTM, PUCESE y PUCESD (VVOB, Términos de Referencia, 2017).

En las actividades del estudio estuvo presente personal docente de los grupos de trabajo de las universidades locales (PUCE Santo Domingo, PUCE Esmeraldas), lo que “fue útil porque los docentes de las universidades no conocían muy bien la situación del Bachillerato Técnico y los problemas de la enseñanza” (E2).

Los grupos focales, realizados los días 28, 29 y 30 de junio de 2017, permitieron recoger las apreciaciones del equipo de docentes de Bachillerato Técnico. Algunas de las expresiones recogidas en estos eventos (VVOB, 2017) se refieren a “creencias” del equipo docente acerca de su práctica, su concepción de enseñanza y el alcance que asigna a la pedagogía en la Educación Técnica. Se detectó una perspectiva más bien utilitaria sobre la formación, con carencia de una visión más integral del desarrollo profesional.

Para los fines de su propuesta de formación, VVOB sintetizó las necesidades fundamentales expresadas por el personal docente en estas consultas (VVOB & EFTP, 2017):

1. Planificación de la clase basada en competencias: teoría-práctica
2. Docencia: didáctica en el manejo del aula
3. Problemática de adolescentes

4. Ética profesional
5. TIC
6. Temas transversales como género y medio ambiente
7. Formación aplicada y dirigida a la práctica

El estudio de pertinencia ofreció una perspectiva sobre el alcance de la demanda de formación de posgrado de Bachillerato Técnico en las tres provincias:

... un estimado de 798 docentes registrados en el Archivo Maestro de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc) en las provincias de Esmeraldas, Santo Domingo y Manabí, que disponen de título profesional de 3<sup>er</sup> nivel y se encuentran ubicados en la escala ocupacional de Docente Categoría “G”, independientemente de su modalidad contractual, según información proporcionada por el MinEduc que ha sido procesada y analizada en este documento.<sup>7</sup>

El estudio de pertinencia contribuyó también con información sustentada, según consta en el cuadro 2, para orientar a las universidades frente a la disyuntiva: ¿especialización o maestría?



<sup>7</sup> El consultor refiere como fuente el documento de su autoría: *Análisis cruzado de información estadística de Docentes de Bachillerato Técnico (BT) en las provincias de Esmeraldas, Santo Domingo de los Tsáchilas y Manabí.*

## Cuadro 2

### Comparativo entre especialización y maestría

TEMA	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA PROFESIONAL
<b>TIPO FORMACIÓN</b>	Corresponde a la formación avanzada, en torno a un campo disciplinar o profesional, excluyendo el campo específico de la salud.	Es aquella que enfatiza en la organización y aplicación de los conocimientos metodológicos, procesuales y procedimentales de un campo científico, tecnológico, artístico y/o profesional.
<b>CONTENIDOS</b>	Dirigida a mejorar la práctica de docencia en BT. Debe ser una carrera muy aplicada con solo la teoría estrictamente necesaria.	Da más tiempo para profundizar en algunos temas.
<b>CARGA HORARIA</b>	La <b>especialización</b> requiere una carga horaria entre 1000 y 1040 horas con una duración mínima de nueve meses u otros períodos, equivalentes a 32 semanas.	La <b>maestría profesional</b> requiere una carga horaria entre 2120 y 2200 horas, con una duración mínima de tres semestres u otros períodos, equivalentes a cuarenta y ocho (48) semanas.
<b>COSTO ESTIMADO</b>	<b>USD 2700-2800</b> → Más asequible a corto plazo	<b>USD &lt; 4000-6250</b> → Tal vez más asequible a largo plazo (si meta = maestría)
<b>OPCIONES RECATEGORIZACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Título: cuarto nivel</li> <li>- categorías D y C</li> <li>- después de 9-12 meses de estudio</li> <li>- costo relativamente bajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Título: maestría educación</li> <li>- categorías B y A</li> <li>- después de 1,5-2 años de estudio</li> <li>- costo más elevado</li> </ul>
<b>OPCIONES LABORALES</b>	Opciones dentro del magisterio	Opciones fuera del magisterio
<b>POSTURA MINEDUC</b>	Preferencia para especialización, ya que si hay becas habrá más beneficiarios	
<b>HOMOLOGACIÓN</b>	No es posible homologar para una maestría.	Es más interesante para personas que quieren obtener una maestría a largo plazo.
<b>OTRO TIPO DE OFERTA</b>	No hay oferta en educación a nivel especialización.	En algunas provincias hay una oferta en educación a nivel maestría en sedes PUCE, pero no existe una para docencia BT.

Fuente: VVOB (2017).

Finalmente, la UTM decidió ofertar el nivel de maestría. Por su parte, la UNAE y la PUCE, con sus sedes, primero desarrollaron una especialidad. Posteriormente, debido a los cambios ocurridos en la LOES, decidieron ofrecer una maestría, ya que la especialidad se debía realizar en un semestre (E1). Se adjunta la memoria con los acuerdos del equipo docente de Bachillerato Técnico convocado por la UTM para el grupo focal “Necesidades de formación de docentes para Bachillerato Técnico”, a fines del primer semestre de 2017.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Documento compartido por el coordinador de la maestría de la UTM.



### **Grupos focales:**

“Necesidades de formación de docentes para Bachillerato Técnico” con docentes BT Manabí

Fecha: viernes, 30 de junio de 2017

Se arribó a los siguientes acuerdos:

1. Privilegiar el desarrollo de un programa de maestría al de especialización, ya que las opciones profesionales de la especialización no satisfacían necesidades, intereses y proyecciones futuras del equipo docente reunido.
2. Se precisó que los costos de los programas se analizarán de manera particular y que responden a la política de la UTM de facilitar el mayor acceso de profesionales de las instituciones educativas del territorio.
3. Se precisó que el personal docente de bachillerato podría usar las dos horas planificadas de superación posterior a terminar sus actividades de clases, que se extiende hasta la 1 pm, y ello facilitaría cumplir con los horarios que se establezcan en el programa de cuarto nivel que se apruebe.

## **Formación a los equipos docentes de las universidades**

VVOB organizó un proceso de formación de las personas profesionales seleccionadas por las universidades socias. Implementó diversos cursos sobre los temas centrales de la propuesta curricular, considerando los que eran “de interés y útiles” para enfrentar problemas que el grupo docente había expresado en los diversos ejercicios de diagnóstico, realizados por el equipo técnico en la zona de intervención del programa.

VVOB también introdujo cursos sobre temas formativos, propios de la identidad institucional, relacionados con el enfoque de derechos humanos, que ya venía implementando actividades de formación docente, por ejemplo, las “prácticas restaurativas” (VVOB, s/f) frente a situaciones de violencia que vive la juventud y el tema de género.

En el cuadro 3 se detallan los temas de los cursos de formación desarrollados por el equipo técnico de VVOB, durante 2017 y la primera parte del 2018, con los equipos de docentes de las universidades. Dichos cursos se diseñaron con enfoque de “formación de formadores”, donde cada universidad asumía la función de réplica. Estos no fueron los únicos impartidos, pues en los años siguientes se trabajaron nuevos temas.

### Cuadro 3

#### Propuesta inicial de cursos de capacitación para docentes de universidades

FECHA	CURSO
7-8/11/2017	Diseño instruccional (4C/ID) con pautas para evaluación: cómo abordar la teoría
11-31/12/2017	Educación para el desarrollo sostenible
2018	<ul style="list-style-type: none"><li>• Didáctica Bachillerato Técnico (+ manejo de grupos + trabajo en equipo)</li><li>• (4C/ID)</li><li>• Currículo en BT</li><li>• Evaluación por competencias</li><li>• Indagación educativa</li></ul>
2018	Género: pedagogía sensible al género <sup>9</sup>
2018	Prácticas restaurativas + gestión/resolución de conflictos
2018	Acompañamiento a adolescentes en situaciones de vulnerabilidad + currículo adaptado (inclusión)
2018	Planificación Basada en Proyectos

Fuente: VVOB & PPT (octubre, 2017) e informaciones de archivo VVOB.

### Elaboración del currículo base con apoyo de VVOB

Una vez que todos los insumos fueron entregados por VVOB, el reto para cada universidad fue adaptarlos a sus condiciones. El proceso constó de los siguientes pasos: 1. evaluación de las necesidades (con el estudio de pertinencia); 2. formación de formadores; 3. elaboración del perfil de egreso; 4. creación de la malla (E2).

Para 2018 se integraron dos nuevas universidades: la PUCE (matriz) y la sede de Ambato, sumando un total de seis instituciones. Así se diversificaron las identidades académicas, a partir de los intereses específicos y las particularidades institucionales. Se realizó un proceso de consulta/información con PUCE, cuyos directivos mostraron interés en la propuesta y solicitaron integrar más sedes.

La propuesta técnica hecha por la UNAE (UNAE, UPS & VVOB, 2017) sirvió como base para elaborar las ofertas curriculares de las diversas universidades. La mayor parte de la malla se realizó en varios grupos de trabajo de cada institución. VVOB contribuyó como facilitador, brindó insumos técnicos y aportó en la formación.

A partir del conocimiento que poseían quienes participaban en los equipos, se elaboró un tipo de currículo estándar, tomando como base la malla de la especialización de UNAE y atendiendo a los requisitos del formato que se debía entregar a Senescyt.

<sup>9</sup> En esta oportunidad se presentó la guía elaborada por VVOB.

## Adaptación de las propuestas curriculares

Los equipos de las universidades elaboraron sus propuestas curriculares adaptándolas al nivel de maestría y contextualizándolas a sus respectivas condiciones territoriales e institucionales.

Se mantuvo el modelo 4C/ID de Bélgica. [...] No parte de la teoría, [es] más práctico, aplicado, va mostrando un proceso para generar una competencia en la práctica y dar un refuerzo cognitivo, con recursos de aprendizaje. [...] Se parte de la demostración del profesor (E6).

## UTM: un caso de adaptación contextualizada

Con el fin de ilustrar las características que tuvo esta dinámica en las universidades, se presentan algunos aspectos de la experiencia de la UTM, para destacar el esfuerzo puesto en “adoptar y adaptar” la propuesta, contextualizándola con información primaria del territorio y sus agentes. La UTM realizó un estudio ampliatorio de pertinencia, focalizado en la provincia de Manabí, para sustentar la propuesta curricular, desde las opiniones y valoraciones de las partes actoras educativas. Como señala el coordinador, el conocimiento cercano de la demanda y de los intereses del personal docente, así como la situación de sus instituciones, permitió asegurar una matrícula suficiente en noviembre de 2019, cuando se abrió la primera cohorte de la maestría.

En el informe del estudio de pertinencia, la UTM reconoció la contribución de “los estudios realizados por la UNAE”, que le sirvieron como “soporte y referente principal”, tanto para los fundamentos como para el marco legal (UTM s/f: 1). UNAE alimentó su propuesta con dos insumos básicos: los resultados del estudio territorial de pertinencia y la propuesta formativa (UNAE, UPS & VVOB, 2017). Más adelante, en 2019, la UTM hizo un ajuste en el diseño puesto que consideró “que era más factible desarrollar una maestría profesional y no irnos por una maestría académica de investigación [...] buscando que fuera en tiempo lo más corto posible, al menor costo y sin perder la calidad” (E7).

## La malla curricular de la UTM<sup>10</sup>

La información obtenida permite destacar los siguientes aspectos diferenciadores de la propuesta curricular adaptada por la UTM, que pueden evidenciarse en el cuadro 4 y en el anexo 3:

1. La intención de darle una identidad con énfasis pedagógico en función de un compromiso con la mejora del Bachillerato Técnico.

---

<sup>10</sup> Tomado de la entrevista con la coordinación (C#4).

2. La cercanía y vínculo con la problemática pedagógica del personal docente y las instituciones educativas del territorio (estudio de pertinencia). Se busca un engranaje con intereses directos de las partes actoras educativas, lo que “favorece que la malla no sea muy general” (E7), sino contextualizada.
3. La articulación de la estructura curricular con el contexto y su problemática, promoviendo el vínculo estudiante/docente con la comunidad (asignatura # 13: Construcción de Saberes Socialmente Productivos e Interacción Docente-Actores de la Comunidad<sup>11</sup>). La importancia asignada a la perspectiva social de la educación y la formación profesional, alimentada por un enfoque de derechos (asignatura # 12: Equidad e Inclusión como Política Universal).

**Cuadro 4**  
**Malla curricular UTM**

SEMANA	ASIGNATURAS						
1	(1) Sociedad Contemporánea y Educación	(2) Problemas Psicopedagógicos	(3) Diagnóstico Pedagógico	(4) TIC	(5) Comunicación	(6a) Trabajo de Titulación <sup>12</sup>	
2	(7) Psicología del Adolescente	(8) Didáctica y Metodología Activa del Aprendizaje <sup>13</sup>	(9) Evaluación y Acreditación de los Aprendizajes en BT	(10) Gestión Curricular	(11) Método y Diseño Instruccional 4C/ ID y Estructura de la Enseñanza -Aprendizaje	(12) Equidad e Inclusión como Política Universal <sup>14</sup>	(6b) Investigación
3	(13) Construcción de Saberes Socialmente Productivos e Interacción Docente-Comunidad <sup>15</sup>		(6c) Titulación (2)				

Fuente: Entrevista (C#4).

Para complementar la información sobre esta propuesta contextualizada, en el anexo 3 “Ficha de identificación del Programa de Maestría Profesional en Pedagogía Bachillerato Técnico”, se recogen los aspectos relevantes de la propuesta técnica diseñada por la UTM.<sup>16</sup>

<sup>11</sup> Problemas del entorno y vinculación con la comunidad.

<sup>12</sup> Sistematización aplicada.

<sup>13</sup> No estaba siendo abordado en las instituciones educativas.

<sup>14</sup> Condiciones del contexto que influyen en el estudiantado.

<sup>15</sup> Problemas del entorno y vinculación con la comunidad.

<sup>16</sup> Problemas del entorno y vinculación con la comunidad.

## **Cuarta etapa (2019-2021). Implementación de la oferta de la maestría en las universidades**

La implementación no fue un proceso fluido y automático. La construcción en cada universidad ha requerido de un esfuerzo sostenido para enfrentar obstáculos y dar respuestas, que han dejado importantes lecciones aprendidas, según se verá con más detalle en el último capítulo. Hubo dificultades externas, como el proceso complejo de legalización por parte del CES, e internas, como la institucionalización del programa por parte de las entidades de educación superior, debido a requisitos administrativos propios de la institucionalidad universitaria, o condiciones de la gestión académica y organizativa.

En este último aspecto, por ejemplo, ha estado en juego la continuidad y el desempeño por parte de personas asignadas para gestionar esta oferta nueva y novedosa. Otro aspecto complejo de la gestión académica ha sido conformar los equipos de docentes con el fin de responder eficazmente a las demandas de competencia especializada para la formación, sobre todo en cursos para los que no se contaba con experiencia en la respectiva unidad académica, en especial planificación 4C/ID o psicología de la persona adolescente. Otro problema ha sido la rotación de docentes, sobre todo quienes no son parte de la planta fija de cada universidad.

Conviene destacar también las diversas iniciativas asumidas por estas instituciones para enfrentar estos retos, mediante la estrategia de invitación a docentes, tanto de otras universidades del país como del extranjero (México y Cuba). En el caso de la PUCESA destaca también el inteligente aprovechamiento de la experticia de una docente de la PUCE en el manejo de la asignatura de planificación 4C/ID.

### **UNAE: pionera con la especialización**

Con fines demostrativos de la dinámica de la implementación, se describirá brevemente el caso de la UNAE con la puesta en marcha de la oferta de la especialización (E9 y E10).

Al igual que en la experiencia de elaboración de la propuesta curricular, la UNAE inició la etapa de implementación de la oferta de posgrado para docentes de Bachillerato Técnico (especialización) un año antes que el resto de universidades. En agosto de 2018, con la aprobación del

CES, se nombró a la coordinadora,<sup>17</sup> quien puso en marcha las múltiples acciones preparatorias, académicas y logísticas: convocatoria, inscripciones, selección académica de participantes, matrícula (que inició con pago de colegiatura), organización de calendarios académicos, sílabos, docentes, materiales, etc. En noviembre de 2018 la especialización arrancó; fue una de las dos primeras que ponía en marcha la UNAE. La primera cohorte inició con 32 docentes aceptados, procedentes de diversos lugares del país: Guayaquil, Macas, Azogues, Cuenca, Gualaceo, entre otros.

La demanda fue muy alta: “800 docentes de todo el país” (C#7). De estos, 200 escogieron Educación Técnica, y los restantes, Gestión Educativa. Se había previsto el funcionamiento de dos paralelos, pero hubo condicionantes que incidieron en la reducción drástica de inscritos, como la exigencia del manejo de una lengua extranjera, la modalidad presencial y el hecho de que el título de tecnicatura y tecnología no habilita a las personas a estudiar esta maestría. Todos estos requisitos fueron aprobados por el CES. El grupo de docentes en ejercicio, provenientes de provincias lejanas, tenía dificultad para trasladarse a las sesiones académicas, que, además, debían realizarse en tiempos no laborables. Se calendarizaron las sesiones para sábados y domingos; posteriormente, se resolvió ejecutar una dinámica de dos semanas con modalidad presencial y dos con modalidad virtual, en función de quienes se movilizaban semanalmente desde lugares más lejanos. La convocatoria a la segunda cohorte contó solamente con cinco personas inscritas, por lo que no se implementó.

El curso estuvo organizado en ocho módulos, según la malla curricular aprobada, que se implementaron con normalidad, hasta la paralización de actividades de octubre y noviembre de 2019, debido a las movilizaciones sociales. A ello se unió la paralización posterior de marzo de 2020 por la pandemia del COVID-19. El mayor impacto se reflejó en la demora en el cierre del proceso de elaboración de los trabajos de titulación, lo que retrasó el calendario académico consecuente: defensas de tesis, titulación y registros de títulos. Hasta el momento, la UNAE ha graduado a 24 docentes, seis se encuentran en proceso de titulación y dos están pendientes (cuadro 8). Un dato relevante es que la UNAE está preparando una oferta semejante adaptada al nivel de maestría, en convenio con la Universidad Técnica de Manabí, que asumirá la ejecución del conjunto de la oferta curricular.

---

**17** La docente Roxana Aucahuallpa fue la primera coordinadora de la especialización. La información que se desarrolla en el caso ha sido recogida de la entrevista mantenida con ella y con la actual coordinadora de posgrado, Ana Delia Barrera, el lunes 5 de julio de 2021 (E9 y E10).

## Dinámica de implementación

Finalmente, el proyecto contó con calendarios, convocatorias, docentes, sílabos, salas y, sobre todo, un grupo de estudiantes registrado, inscrito y matriculado. Luego pasó a otros sujetos, cobró vida en otras manos y se convirtió en procesos de enseñanza-aprendizaje con docentes de colegios técnicos y más. Esta dinámica se implementó en universidades de Cañar, Manabí, Santo Domingo, Tungurahua, Esmeraldas y Pichincha.

UNAE inició el año con su oferta de especialización. Luego, se estrenó la maestría, a fines de 2019, en la UTM. Pocos meses más tarde, en el transcurso de 2020, las cuatro PUCE también ponían en marcha su oferta: enero (PUCESD), febrero (PUCESA), abril (PUCE) y mayo (PUCESE). En el cuadro 5 se detallan los momentos de inicio y de finalización de las ofertas académicas de las seis universidades.

**Cuadro 5**  
**Calendarios de apertura de las maestrías en las seis universidades**

ESPECIALIZACIÓN						
UNAE	1ª cohorte					
	I	F				
	Noviembre 2018	Julio 2020 (P)				
MAESTRÍA						
Universidad	1ª cohorte		2ª cohorte		3ª cohorte <sup>18</sup>	
	I	F	I	F	I	F
UTM	Noviembre 2019	Octubre 2021	Noviembre 2020 <sup>19</sup>	Mayo 2022	Noviembre 2021	
PUCESE	Mayo 2020 <sup>20</sup>		Octubre 2020		<sup>21</sup>	
PUCESD	Enero 2020	Marzo 2021	No abrió			
PUCE	Abril 2020	Enero 2021	Septiembre 2020	Agosto 2021	No abrió	
PUCESA	Febrero 2020	Enero 2021	Agosto 2020	Julio 2021	Febrero 2021	Enero 2022

<sup>18</sup> La PUCESA es la única universidad que se encuentra en promoción de la 4ª cohorte.

<sup>19</sup> De los 35 docentes seleccionados, ninguno tenía formación en Educación (E7).

<sup>20</sup> II semestre 2019: Aprobación CES y convocatoria a 1ª cohorte.

<sup>21</sup> La información más reciente de la PUCESE es que no se pudo abrir la tercera cohorte ya que no se contaba con suficientes estudiantes que correspondieran a los criterios establecidos (E1).

## Actividades académicas

La actividad emprendida por la coordinación académica de las universidades y sus equipos docentes en la implementación ha sido muy intensa. La información ha permitido identificar 12 acciones prioritarias emprendidas en esta etapa, según puede apreciarse en el cuadro 6.

Este ejercicio de identificación de acciones prioritarias permite apreciar la secuencia en la implementación de la oferta y dimensionar las responsabilidades asumidas por distintos sujetos de la vida académica. Se identifican cinco principales, entre los que sobresale la coordinación académica, con responsabilidad en 10 acciones prioritarias, individuales o compartidas. En la etapa de transferencia destacó la intervención de la cooperación; el equipo docente asumió el protagonismo con su activa participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Cuadro 6**  
**Acciones prioritarias en la etapa de implementación académica**

ETAPA	ACCIONES	RESPONSABILIDADES	
TRANSFERENCIA ADOPCIÓN	1. Transferencia técnica y capacitación de docentes	Apoyo WOB + coordinación académica	
	2. Estudio de pertinencia contextualizado	Apoyo WOB	
	3. Preparación y adaptación curricular	Apoyo WOB + coordinación académica y docentes	
	4. Legalización en el CES	Coordinación académica	
	5. Aprobación y legalización institucional	Coordinación académica (equipo docente)	
ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN	ANTES	6. Vinculación, coordinación con la planta docente	Otras universidades/docentes
		7. Promoción y convocatoria (visitas, contactos a IE)	Coordinación académica Apoyo de WOB
	DURANTE	8. Organización de calendarios académicos	Coordinación académica
		9. Inscripciones	Coordinación administrativa
		10. Selección de participantes. Admisión-matrícula	Coordinación académica
		11. Sílabos y planificación microcurricular (por asignaturas)	Equipo docente
		12. Materiales e infraestructura	Coordinación académica + Docentes
		13. Desarrollo de módulos. Sesiones	Docentes
	POST	14. Monitoreo, acompañamiento, asesoría académica	Docentes
		15. Conformación de tribunales. Defensas de tesis	Coordinación académica + Docentes
		16. Titulación	Coordinación académica + Coordinación administrativa
		17. Registro de títulos	Coordinación administrativa

*Elaboración propia*

*Fuente: Entrevistas a coordinadores*

## Oferta y composición de estudiantes

Hasta julio de 2021 la oferta alcanzó el total de 223 estudiantes de maestría y 32 en el nivel de especialización, dando un total de 255 personas beneficiarias entre las seis universidades.<sup>22</sup>

Si se considera el número de cohortes abiertas y el total de personas matriculadas, pueden distinguirse tres grupos entre las universidades, que van de mayor a menor oferta:

**Grupo A:** mayor oferta: PUCESA (75 estudiantes en tres cohortes de 25 cada una) y UTM (64 estudiantes en dos cohortes con grupos más numerosos).

**Grupo B:** oferta intermedia: PUCE y Esmeraldas (dos cohortes, con 43 y 30 estudiantes, respectivamente).

**Grupo C:** menor oferta: UNAE y PUCESD (una sola cohorte, con 32 y 11 estudiantes, respectivamente).

Exceptuando los casos de PUCESD y PUCESE, que tienen grupos menores a 20 estudiantes, las demás universidades han operado con grupos de por lo menos 25 a 30 estudiantes, atendiendo a sus regulaciones internas.

**Cuadro 7**  
**Estudiantes de las maestrías por universidad y sexo**

UNIVERSIDAD	COHORTE 1	COHORTE 2	COHORTE 3	SEXO FEMENINO	SEXO MASCULINO	TOTAL DE ESTUDIANTES
PUCESD	11	0	0	6	5	11
PUCESE	16	14	0	19	11	30
PUCE	30	13	0	16	27	43
PUCESA	25	25	25	41	34	75
UTM	29	35	0	38	26	64
UNAE <sup>23</sup>	32	0	0	19	13	32
<b>Totales</b>	<b>143</b>	<b>87</b>	<b>25</b>	<b>139</b>	<b>116</b>	<b>255</b>

La composición por sexo muestra un mayor número de mujeres (139 estudiantes), que representa el 54,5 %, mientras la cifra de hombres alcanza 116 estudiantes, que representa el 45,5 % del total. Esta diferencia se

<sup>22</sup> Los datos son parte de la información proporcionada y confirmada por la coordinación de las universidades.

<sup>23</sup> Nivel de especialización.



mantiene en todas las universidades, exceptuando el caso de la PUCE, donde el número de mujeres (16) baja a casi la mitad respecto de los hombres (27).

### Situación académica<sup>24</sup>

Las universidades se han mantenido en actividad con la oferta académica por un período de al menos año y medio, exceptuando los casos de UNAE y PUCESD, que solamente tuvieron una cohorte.

El cuadro 8 ofrece un consolidado de la situación académica de las diversas ofertas de las universidades. Se detallan los datos sobre matriculados por cohortes, y se muestra el estado de avance académico de los grupos de estudiantes. En notas de pie constan explicaciones brindadas por la coordinación académica de las respectivas universidades.

Las dos universidades que tienen una sola cohorte y, por tanto, con menor oferta (PUCESD y UNAE), presentan, sin embargo, una proporción mayor de personas graduadas, la primera con el 100 % (11 estudiantes)

<sup>24</sup> Los datos son parte de las entrevistas realizadas con quienes tienen a cargo la coordinación académica de las maestrías. Posteriormente, la información ha sido revisada y confirmada.

y la segunda con el 75 % (24 de 32). Las restantes manejan cifras bastante menores de personas graduadas, aunque números significativos de estudiantes en proceso de titulación, con diversos avances en la elaboración de sus tesis. La demora en esta etapa de finalización académica se ha debido en buena medida a los efectos de la crisis de la pandemia de COVID-19, según la información proporcionada por la coordinación académica de las respectivas maestrías.

**Cuadro 8**  
**Consolidado de la actual situación académica**

UNIVERSIDAD	ESTUDIANTES MATRICULADOS				SITUACIÓN ACADÉMICA			
	1ª cohorte	2ª cohorte	3ª cohorte	4ª cohorte	En proceso titulación	Egresados	Graduados	Retirados
<b>MAESTRÍA</b>								
PUCESA	25 <sup>25</sup>	25 <sup>26</sup>	25 <sup>27</sup>	28	43	47 (1ª y 2ª)	4 (1ª cohorte)	2 (1ª) 1 (2ª)
PUCESE	16	14			10 (1ª)	13 (1ª)	10 (1ª) <sup>29</sup>	2 (1ª)
PUCESD	11		30				11	
PUCE	30 <sup>31</sup>	13 <sup>32</sup>		33	28		1	2 <sup>34</sup>
UTM <sup>35</sup>	29	35	36		29 <sup>37</sup>			
<b>ESPECIALIZACIÓN</b>								
UNAE	32		38		6 <sup>39</sup>		24	

Fuente: Entrevistas a coordinadores académicos.

**25** Antes de la pandemia hubo 90 personas inscritas. Luego de un proceso fueron seleccionadas 25.

**26** Inició en agosto y terminó en diciembre de 2020. Hubo 40 personas inscritas y fueron seleccionadas 25.

**27** Inició en febrero y terminó en julio de 2021. Hubo 40 personas inscritas y fueron seleccionadas 25.

**28** Se encuentran promocionando la 4ª cohorte. Al momento cuenta con 16 personas inscritas. La inscripción terminó en agosto de 2021.

**29** Hasta fines de julio 2021. Al término del semestre (agosto) estarán graduados 14 de los 16.

**30** En el presente semestre solo hubo seis personas interesadas. Pasaron a la maestría de Innovación Educativa.

**31** Doce en jornada de la mañana y 18 en jornada de la tarde. En el segundo semestre se matricularon 27 (por la crisis de la pandemia).

**32** La segunda cohorte concluirá en agosto de 2021.

**33** Para la tercera cohorte solo se inscribieron cinco. No se abrió. Al momento se encuentran en fase de promoción y *marketing*.

**34** Dos retirados de la primera cohorte.

**35** La oferta tiene duración de tres semestres. La convocatoria se abre cada año.

**36** Se abre (anualmente) en noviembre de 2021.

**37** La primera cohorte se encuentra en proceso de titulación y se espera que la sustentación se realice en octubre de 2021.

**38** Para la segunda cohorte solo hubo cinco inscritos. Actualmente, se encuentra en proceso un convenio con la UTM para que oferte la maestría.

**39** Dos están pendientes.

## Aproximación al perfil de los y las participantes

¿Quiénes fueron las personas que llegaron? ¿De dónde vinieron? ¿Qué profesiones tenían? ¿Cuál fue su motivación para escoger esta maestría? Para responder estas preguntas, la primera semana de julio de 2021 se aplicó una encuesta virtual a los grupos de estudiantes de la maestría de las cinco universidades que ofertaron este nivel.<sup>40</sup>

### ¿Cuántos y quiénes respondieron?

Del total de estudiantes de las cinco universidades (223) se obtuvieron 133 respuestas, cifra que representa aproximadamente el 60 % de participantes de la oferta de maestría.

El cuadro 9 presenta el número total de respuestas obtenidas de cada universidad y la relación con el total de estudiantes participantes en su respectiva institución. El mayor número de respuestas proviene de la PUCESA y la UTM (casi el 70 % del total), con una proporción significativa respecto al total de estudiantes participantes. La PUCESE también muestra una proporción alta de respuestas en relación con el total de estudiantes.

**Cuadro 9**  
**Respuestas con relación al total de estudiantes**

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE RESPUESTAS OBTENIDAS	TOTAL DE ESTUDIANTES	% DE RESPUESTAS EN RELACIÓN CON EL TOTAL DE ESTUDIANTES
PUCESD	4	11	36,6
PUCESE	24	30	80
PUCE	14	43	32,5
PUCESA	54	75	72
UTM	37	64	58
	<b>133</b>	<b>223</b>	

Fuente: Encuesta a estudiantes.

<sup>40</sup> No se cuenta con datos de la UNAE puesto que no se logró aplicar la encuesta a estudiantes de la especialización, ya que a la fecha de aplicación no se había logrado concretar la participación del equipo directivo en el presente estudio. En 2019, VVOB aplicó otra encuesta a estudiantes de UNAE; sin embargo, sus datos no son comparables con la encuesta actual.

## Situación académica actual de los y las estudiantes

Aproximadamente el 40 % (55 respuestas) de estudiantes se encuentra cursando el segundo semestre y una tercera parte (45 respuestas) está elaborando el trabajo de titulación. El número de personas egresadas y tituladas es menor, proporción que coincide con los datos anteriores sobre la situación académica actual de las diversas ofertas.

## Algunos rasgos del perfil de docentes participantes en las maestrías

Los datos de la encuesta permiten apreciar algunos rasgos del perfil de docentes que participan como estudiantes de la maestría.

### Edad

La información muestra que cerca de la mitad de docentes se encuentran en el rango de edad entre 31 y 40 años. Si a ello se añade el porcentaje correspondiente a estudiantes con menor rango de edad (25 a 30 años), los datos de quienes respondieron a la encuesta muestra un 60 % de población joven ubicada entre 25 y 40 años (cuadro 10).

**Cuadro 10**  
**Docentes por grupos de edad**

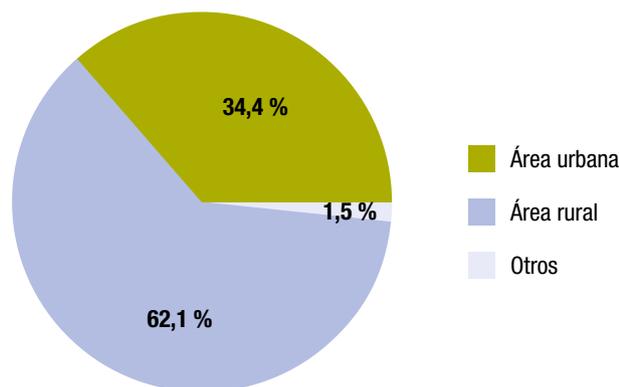
	RANGOS DE EDAD	%
1	25-30	16
2	31-40	44
3	41-50	24
4	51-60	12
5	+60	4

Fuente: Encuesta.

## Ubicación de su lugar de trabajo

Respecto al área donde desarrollan actualmente su labor como docentes, las dos terceras partes de estudiantes señalan que se desempeñan en el área urbana, y solo una tercera parte en el área rural, según muestra el gráfico 2.

**Gráfico 2**  
**Ubicación geográfica del lugar de trabajo**



Fuente: Encuesta.

### Estudios profesionales previos

Los datos con respecto a la formación profesional de estudiantes de la maestría resultan valiosos para comprender su composición heterogénea y la distancia respecto al cumplimiento de la meta de atención dirigida a profesionales que carecen de formación pedagógica.

El resultado del análisis de frecuencias permite identificar a una cuarta parte de estudiantes de la maestría que poseen estudios en educación (cuadro 11). El 45 % de estudiantes responde que posee título universitario en ramas técnicas como mecánica, automotriz, electrónica, sistemas, industria agropecuaria, forestal y de salud. Otra quinta parte, aproximadamente, ha realizado su preparación profesional en el campo económico y comercial.

Los datos permiten concluir que el foco de esta maestría destinada a docentes que carecen de formación pedagógica en Educación Técnica alcanza a cerca del 70 %, si agregamos los grupos 2 y 3.

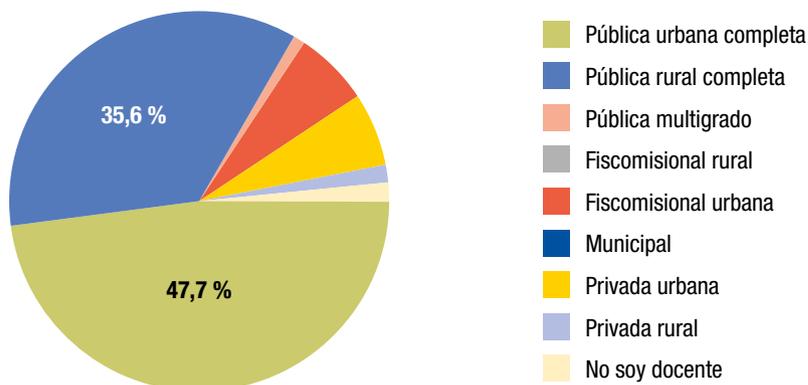
**Cuadro 11**  
**Título profesional que posee el estudiantado**

#	TÍTULO PROFESIONAL	%
1	Con título en Educación	25
2	Con título en ramas técnicas	45
3	Con estudios en el campo económico y afines	22
4	Con estudios en otros campos (turismo, cultura)	8

Fuente: Encuesta.  
Tipo de institución donde laboran actualmente

Con relación al tipo de institución educativa donde realizan su labor docente, el gráfico 3 muestra que más del 80 % de docentes laboran en instituciones educativas públicas, casi la mitad (47,7 %) se desempeña en una institución pública urbana completa, y una tercera parte (35,6 %), en pública rural completa.

**Gráfico 3**  
**Tipo de institución educativa donde labora**



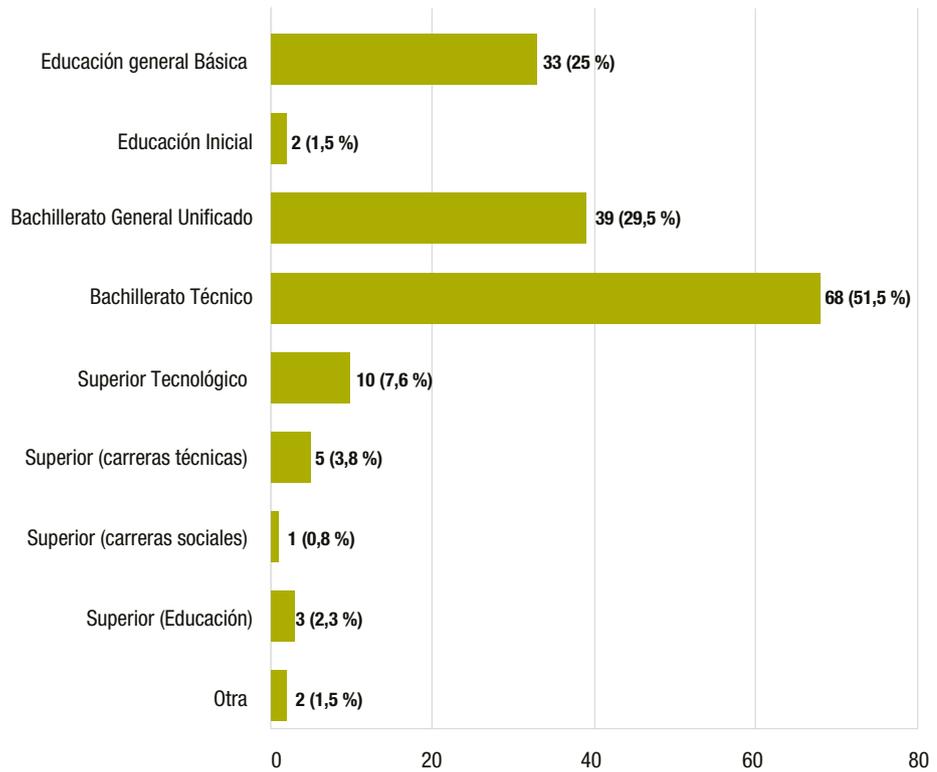
### Nivel educativo en que desempeñan su labor docente

Alrededor del 60 % de estudiantes que responden a la encuesta señalan que se encuentran directamente vinculados a la enseñanza en instituciones de Educación Técnica (gráfico 4). Este dato constituye una referencia sobre la medida en que la oferta de la maestría está llegando al foco de atención preferencial. Aproximadamente el 53 % se desempeñan como docentes de Bachillerato Técnico y una fracción menor (7 %), en el nivel Superior Tecnológico. Una cantidad importante de estudiantes labora en otros niveles como el BGU y la EGB.



**Gráfico 4**

**Nivel educativo en que desempeñan su labor docente**

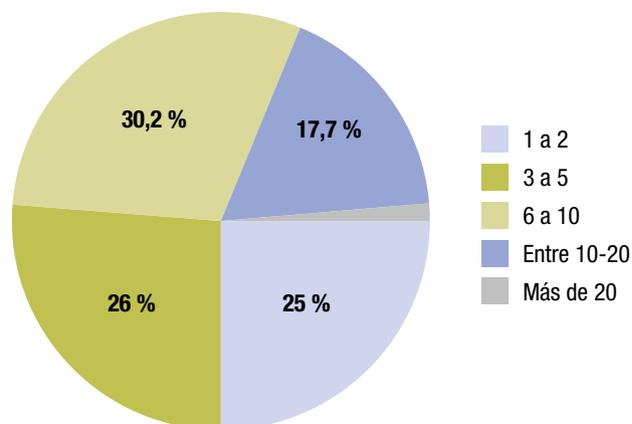


**Tiempo de desempeño en Educación Técnica**

Con base en el porcentaje de docentes que laboran directamente en instituciones de Educación Técnica (60 %), el gráfico 5 brinda una referencia sobre el escaso tiempo de desempeño en este campo específico de enseñanza (51 %). Una cuarta parte (25 %) apenas ha comenzado sus labores en este tipo de institución educativa (entre 1 y 2 años) y otra cuarta parte (26 %) tiene una experiencia entre 3 y 5 años.

**Gráfico 5**

**Tiempo de desempeño como docente de Educación Técnica**



## Valoración de la maestría y de su utilidad para la vida profesional

El capítulo del proceso de la experiencia se cierra destacando las valoraciones muy positivas que presenta el grupo de docentes en sus respuestas a las preguntas de la consulta realizada mediante la encuesta virtual.

### Sobre la satisfacción con la maestría

Alrededor del 80 % de docentes que respondieron la encuesta declaran su satisfacción respecto a la maestría; valoran en un nivel entre alto y muy alto los ítems que se indican a continuación. Mientras tanto, alrededor del 20 % restante los valora en un nivel intermedio.

- Cumplimiento de objetivos
- Pertinencia de contenidos desarrollados
- Metodologías y ambientes de aprendizaje
- Materiales y recursos utilizados
- Utilidad de los aprendizajes
- Actuación docente
- Infraestructura
- Coordinación

### Sobre el beneficio profesional y personal

En la encuesta se solicitó valorar el beneficio recibido tanto en el campo profesional como personal. Al igual que en el bloque anterior, entre el 75 % y el 80 % de los docentes valoran entre positivo y muy positivo el aporte recibido respecto a los siguientes ítems:

- Ha cubierto mis expectativas
- Ha sido muy importante para mi desarrollo personal
- Me ha brindado materiales y recursos útiles
- Me ha permitido descubrir y aplicar en el aula
- Me ha brindado mejores formas de enseñar

## Sobre la utilidad de la enseñanza pedagógica

Se solicitó la apreciación sobre la utilidad de diversos componentes pedagógicos de la enseñanza recibida. Se mantuvieron los mismos niveles positivos de valoración mostrados en los bloques anteriores. En proporciones semejantes de respuestas, los ítems mejor valorados son:

- Planificación por competencias
- Aprendizaje basado en problemas
- Evaluación de los aprendizajes
- Investigación

En menor escala de valoración aparecen los siguientes:

- Modelos pedagógicos ET = Educación Técnica
- Comportamiento psicosocial de la persona adolescente
- Vinculación con el sector productivo
- Vinculación con la comunidad



**Alianza y  
articulación de  
organizaciones  
actoras**

**4**





El eje temático 3 de la sistematización es “Alianza y articulación de organizaciones actoras en torno al fortalecimiento de la Educación Técnica”. Interesa mostrar el carácter innovador que ofrece esta experiencia en la implementación de una dimensión de la política de la Educación Técnica, la formación docente, sustentada en conocimiento informado. Se trata de una experiencia de fortalecimiento profesional construida desde el nivel meso, mediante la articulación de la gestión académica de universidades privadas y públicas del campo de la educación, con la mediación y asistencia técnica especializada de la cooperación y el financiamiento compartido de la cooperación y las universidades. La fuente principal de este capítulo son las entrevistas al equipo técnico de VVOB y a las personas coordinadoras.

## Hitos vertebradores de la articulación

A partir de la experiencia pionera de construcción compartida de la propuesta curricular para la Especialización en Pedagogía para docentes de Bachillerato Técnico (UNAE, UPS & VVOB, 2017), VVOB desarrolló un proceso interinstitucional de transferencia y adopción de un modelo pedagógico enfocado en Educación Técnica, a tres universidades de ámbito territorial: UTM, PUCESD y PUCESE. Con la integración posterior, en 2018, de dos nuevas universidades (PUCE, con incidencia nacional, y PUCESA), se diversificó la identidad académica del proceso, a partir de la presencia de distintos énfasis en sus enfoques pedagógicos, niveles en las capacidades técnicas de los equipos docentes, particularidades institucionales y diferencias en la dinámica por el alcance de sus ofertas (nacional vs. regional).

A continuación, se destacan algunos hitos donde intervinieron diversos agentes en una dinámica de intercambio de conocimiento, diálogo reflexivo, producción de diseños curriculares y dispositivos metodológicos, ejecución de procesos de transferencia técnica y formación profesional, entre otros.

1. El diálogo y la experiencia de cooperación de la VVOB con el Ministerio de Educación, en el marco del convenio oficial de país.
2. El aporte técnico de la Universidad de Lovaina en la construcción de dispositivos curriculares, mediante asesoría flexible (VVOB, 2015).
3. La construcción técnica compartida entre la VVOB y dos universidades (UNAE y UPS) para la producción de la propuesta curricular de una Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico (UNAE, UPS & VVOB, 2017).
4. La elaboración conjunta del currículo base entre las universidades asociadas, con apoyo técnico de VVOB, a partir del aporte ofrecido por la UNAE con su propuesta de la especialización.
5. Intercambios y consultas entre coordinadores o docentes de las diversas universidades socias.

## Algunas dimensiones significativas

En esta sección interesa destacar algunas características que tomó esta modalidad compartida de gestión técnica/académica.

### Construcción compartida

En el capítulo anterior se pudo apreciar esta dimensión expresada desde el equipo técnico de VVOB y corroborada por las coordinaciones académicas, sobre todo de las universidades regionales. En el proceso, se establecieron acuerdos de construcción conjunta (currículo base) y, posteriormente, la apertura para continuar con autonomía en los procesos de adaptación de las mallas, legalización ante el CES e implementación.

La modalidad compartida de elaboración del diseño curricular de la especialización entre dos universidades, con la asistencia técnica de la cooperación (UNAE, UPS & VVOB, 2017), mostró la viabilidad de esta apuesta de gestión interactiva del conocimiento, con varias partes actoras institucionales enfocadas en una meta común. Con esta experiencia quedó validada la estrategia de construcción conjunta de una oferta académica, que sirvió de pauta para la siguiente etapa con cinco universidades.

UNAE aportó con personal docente comprometido y especializado en formación pedagógica<sup>41</sup> y VVOB,<sup>42</sup> con sus especialistas y la propuesta técnica inicial (VVOB, 2015) que, en gran medida, constituyó la base fundamental de esta apuesta.

En la etapa de transferencia de la propuesta a las universidades, la adopción de este formato de construcción compartida contribuyó como factor para la sostenibilidad de esta oferta académica, a pesar de cierta rotación de docentes propia de la dinámica académica universitaria. También se debe destacar el espacio abierto para que las universidades pudieran tomar sus decisiones académicas, adaptar y continuar con autonomía en los procesos posteriores hasta la implementación.

De esta etapa, justamente, los organismos actores valoran el trabajo en conjunto, con los insumos técnicos que brindó VVOB para la construcción de las mallas curriculares (VVOB#2). Sin duda, esta modalidad se encuentra muy lejos de la lógica contemporánea de los cursos enlatados que se negocian en el *capitalismo académico* (De Souza Santos, 2021) o del manejo competitivo de la producción académica de la universidad.

### Generación de un enfoque común

La modalidad de trabajo conjunto, aunque más exigente y compleja, permitió un proceso de construcción del conocimiento más horizontal y no impuesto, que contribuyó a la adopción gradual de la propuesta técnica en el grupo interinstitucional de docentes.

A partir de equipos asignados por las respectivas universidades, cada grupo participó desde su experiencia, interés y conocimiento, asumiendo sus propios límites y aprendiendo a reconocer los aportes que pueden provenir de la experticia de otras personas.

A su vez, los espacios compartidos potenciaron el interaprendizaje entre equipos docentes. Ellos dieron significado, contrastaron y redireccionaron la riqueza del conocimiento adquirido.

Sin embargo, aunque todas las personas participaron, no todas se encontraban en las mismas condiciones y posibilidades de incorporar el conocimiento técnico transferido por la cooperación. Por ello, el equipo técnico de VVOB destacó la importancia de un refuerzo y acompañamiento permanente.

---

<sup>41</sup> Rebeca Castellanos, Ph. D., Ana Delia Barrera Jiménez, Ph. D., Luis Enrique Hernández Amaro, Ph. D., Hugo Fernando Abril Piedra.

<sup>42</sup> Elke Vanwildemeersch y Caroline Decombel.

## Ventajas de la cooperación para articular

La práctica mostró las oportunidades que ofrece la cooperación para contribuir a gestar el encuentro y las alianzas, a partir de las diferencias y los desniveles que se presentan entre los distintos agentes.

Además de ofrecer los insumos técnicos, como facilitadora del proceso formativo de los equipos, la cooperación asumió el rol de marcar la dinámica metodológica de los momentos de construcción técnica. Las coordinaciones también destacaron rasgos favorecedores de la metodología empleada para avanzar en esta dirección, como el contraste y el diálogo (E5), la división de tareas (E7), etc.

**La dimensión  
curricular de  
la propuesta  
de formación**

**5**





La propuesta de sistematización dio énfasis a la dimensión curricular puesto que constituye la columna vertebral de la experiencia. Por este motivo, este capítulo se ha organizado en dos partes. La primera, basada en las fuentes documentales, procura dar una panorámica de la propuesta curricular, sobre todo a través de sus formulaciones iniciales que, como se vio en el capítulo 2, constituyeron la base de las adaptaciones posteriores que realizaron las diversas universidades. La segunda recoge la experiencia, percepciones y reflexión pedagógica del personal docente de las maestrías de las diferentes universidades que participaron en los grupos focales.

## **Un acercamiento a la propuesta curricular**

En el proceso de la experiencia se mostró cómo en 2015 la VVOB produjo la propuesta técnica que se convirtió en fundamento de todo lo que aquí se sistematiza (VVOB, 2015). Sus rasgos fundamentales se sintetizaron en la ficha que consta en el anexo 1. En esta sección se profundiza en sus fundamentos y estructura curricular.

### **Objetivo del curso**

La propuesta del curso apuntaba a que cada docente del Bachillerato Técnico dispusiera de conocimientos básicos y herramientas prácticas de pedagogía y didáctica para su desempeño en su institución educativa.

### **Importancia de la docencia en la Educación Técnica**

La importancia asignada a la revalorización de la docencia en el Bachillerato Técnico fue fundamental en esta propuesta (Ministerio de Educación

& VVOB, 2015). Se reconoció que se trata de “una actividad compleja e inteligente”, que sobrepasa la mera transmisión de conocimientos o habilidades, puesto que, en muchos casos, el personal docente de Bachillerato Técnico utiliza una gama más amplia de habilidades y actitudes si se la compara con la de quienes enseñan materias más académicas.



Además de vincular la teoría con el ámbito técnico y laboral, en el Bachillerato Técnico, a menudo el equipo docente tiene una población de estudiantes vulnerables con hábitos disfuncionales de aprendizaje, creencias, actitudes y una autopercepción baja que han adquirido en años anteriores de escolaridad. Deshacer estos errores, ayudar con una inclinación práctica y vocacional a desarrollar su potencial y, en muchos casos, recuperar su autoestima, requiere de docentes altamente capacitados que deberían ser valorados de manera apropiada por la sociedad (Claxton, Lucas & Webster, 2010).

Con estos antecedentes, se afirmó que esta docencia tan específica e importante:

necesita enseñar a la juventud cómo aplicar la teoría a la práctica e instruir y asesorar sobre los muchos aspectos y expectativas de la cultura laboral. Espera que los equipos docentes de la Educación Técnica actúen como un vínculo entre el aula y el trabajo en cursos que tienen componentes significativos de aprendizaje experiencial y aprendizaje situado en el trabajo (*work-based learning*). Requiere que los equipos docentes apoyen y ayuden al alumnado a desarrollar las habilidades y las técnicas necesarias “para brillar en contextos tan diferentes como el aula y el contexto laboral”, que no son simples, y tomando en cuenta los requerimientos diferentes de cada estudiante (Ministerio de Educación & VVOB, 2015: 25).

### Los fundamentos de la propuesta

Esta propuesta formativa se basa en un conjunto de principios y métodos instruccionales, que constituyeron el sustento teórico-metodológico de las elaboraciones curriculares que se produjeron posteriormente. Constan en el siguiente cuadro.

## Cuadro 12

### Fundamentos pedagógicos de la propuesta técnica inicial

LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE	LOS MÉTODOS INSTRUCCIONALES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizaje centrado en quien estudia (p. 29)</li><li>• Partir del aprendizaje activo: estudiante como autor de su aprendizaje (p. 30)</li><li>• Partir de los conocimientos previos (p. 30)</li><li>• Partir de la zona de desarrollo próximo (p. 31)</li><li>• Partir del anclaje a la vida real (p. 32)</li><li>• Partir de la creatividad (p. 33)</li><li>• Partir desde el pensamiento crítico (p. 34, 35, 36)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo 4C/ID (enseñanza de tareas complejas)</li><li>• Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos</li><li>• Aprendizaje por contrato</li><li>• El aula invertida. Educación híbrida</li><li>• Aprendizaje transformativo</li><li>• Aprendizaje experiencial</li></ul>

Fuente: VVOB (2015).

## Desafíos en la ejecución

Respecto a la ejecución, se plantean muchos desafíos importantes, entre los cuales destacan dos: 1. el manejo de clase, motivación y bienestar del estudiantado ; 2. el manejo de diferencias individuales en el aula (diferenciación y problemas de jóvenes). También es muy importante el enfoque y la práctica de la evaluación.

## El plan académico

La propuesta señala que los contenidos están fundamentados en las competencias alineadas a los estándares y en el análisis de la pertinencia. El plan de estudio es una adaptación del curso de Formación Pedagógica Continua (Pérez Gómez, 2015) a las necesidades del BT. El curso comprende cuatro módulos principales, según se detalla en el siguiente gráfico (Ministerio de Educación & VVOB, 2015: 75-76).

## Gráfico 6

### Los cuatro módulos del plan académico inicial



Fuente: Pérez Gómez (2015: 74).

## Malla curricular

A partir de los cuatro módulos señalados, la malla curricular se desglosa en ámbitos más específicos, que se desarrollan en cursos particulares, como muestra el gráfico 7. Cada uno de ellos consta en la propuesta técnica (Ministerio de Educación & VVOB, 2015: 77-99) con base en el esquema: contenidos, formas de enseñanza y materiales didácticos sugeridos.

**Gráfico 7**  
**Esquema del plan académico**



Fuente: Pérez Gómez (2015).

## Dos novedades pedagógicas en la propuesta formativa

Se resaltan dos componentes pedagógicos de la propuesta formativa, que constituyen un aporte innovador en la formación docente del país: el modelo instruccional 4C/ID, enfocado en la formación técnica, y el modelo metodológico de *Lesson Study*.

### El modelo 4C/ID

Como se indicó en el capítulo 2, este curso fue construido por el equipo técnico de VVOB con apoyo técnico de Bélgica. En la literatura de diseño instruccional y tecnología, el 4C/ID es reconocido como uno de los modelos de diseño instruccional más eficaces para crear entornos que faciliten la adquisición de un aprendizaje poderoso de un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades (Van Merriënboer, Clark & de Croock, 2002; Ministerio de Educación & VVOB, 2015).

Este modelo fue incorporado como asignatura fundamental de la propuesta curricular, pasando a formar parte de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en el Bachillerato Técnico.



## El modelo 4C/ID

Conduce a cada docente a realizar un análisis de la complejidad de las habilidades necesarias para una tarea muy problemática (conocimiento, habilidades, actitudes) y de la situación en la cual se aplica esta habilidad. Elaborar una jerarquía de competencias necesarias para realizar tareas complejas, permite ver qué competencias hay que adquirir antes de otras, qué competencias están en el mismo nivel de la jerarquía y qué competencias son necesarias para múltiples tareas y cuáles no. Habilidades que tienen un alto nivel de rutina y a menudo se repiten en la misma tarea, dentro del modelo 4C/ID serán entrenadas por separado. El análisis de la complejidad y la jerarquía de las competencias no ofrece un modelo de diseño de clases, pero indica la complejidad de la tarea. Con este conocimiento, cada docente puede pensar en tareas de aprendizaje y categorías de tareas dentro de las cuales las competencias pueden ser practicadas en una tarea real y de manera holística. Dentro de cada tarea de aprendizaje, cada estudiante debe estar consciente de la tarea completa (Ministerio de Educación & VVOB, 2015: 113).

Los cuatro componentes del modelo 4C/ID:

### 1. Diseño de tareas de aprendizaje y categorías o clases de tareas

Con el modelo 4C/ID, primero cada docente diseña tareas de aprendizaje. Son completas y basadas en otras de la vida real, agrupadas en categorías. Cada estudiante puede explorar y aprender a aplicar una variedad de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para la tarea en la vida real.

### 2. Información de apoyo

La información de apoyo es importante para las habilidades constitutivas que no son recurrentes, o sea que son diferentes en cada categoría de tareas. Explica al estudiantado la manera en que un dominio está organizado y la forma de atacar los problemas en ese dominio o tema.

### 3. Información procedimental

Es importante para las habilidades constitutivas que son recurrentes, o sea los aspectos rutinarios de la categoría de tareas.

### 4. Práctica de parte de las tareas

Existen situaciones en las que podría ser necesario incluir una práctica adicional de parte de las tareas en un programa de capacitación. Usualmente, este es el caso cuando se desea lograr un alto nivel de automaticidad para un aspecto recurrente de las tareas. En este caso, la serie de tareas de aprendizaje puede no ofrecer suficientes repeticiones para alcanzar el nivel de desempeño deseado (Ministerio de Educación & VVOB: 114-118).

## El modelo metodológico del *Lesson Study*

Constituye un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan a cada docente a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se mantiene el foco de atención en el aprendizaje del equipo docente, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje (Pérez Gómez & Soto Gómez, 2011). Se compone de las siguientes fases: definición, diseño, planificación; experimentación y gestión; seguimiento, análisis y valoración; nuevo diseño y planificación (Ministerio de Educación & VVOB, 2015: 100).

## La Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico

UNAE reconoció que esta propuesta para la especialización “considera los fundamentos sociológicos, psicológicos y didácticos de la pedagogía como ciencia, así como la investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesorado, en este caso particular, del Bachillerato Técnico en Ecuador que, teniendo un título de tercer nivel, no posee formación en el área pedagógica” (UNAE, UPS & VVOB, 2017: 4).

En el objetivo general se planteó:

Formar a profesionales que se desempeñan como docentes en el nivel de Bachillerato Técnico, en el campo de la pedagogía y de la didáctica específica de la formación técnica de manera interdisciplinaria, sobre la base de un proceso formativo integral sustentado en el desarrollo de estrategias investigativas tendientes al mejoramiento cualitativo de su ejercicio docente en función de criterios de democratización y generación del conocimiento, pertinencia, calidad y equidad (UNAE, UPS & VVOB, 2017: 18).

## Organización de los aprendizajes

La Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico contempla un total de nueve asignaturas:

- Tres que corresponden al Módulo de Fundamentación
- Tres que corresponden al Módulo de Desarrollo Profesional
- Tres asignaturas que corresponden al Módulo de Investigación para el Mejoramiento de la Práctica Pedagógica (5).<sup>43</sup>

---

**43** “La investigación es longitudinal ya que estará presente en todas las asignaturas como estrategia metodológica para el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este módulo de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica, se incluye el proyecto de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica y didáctica, el cual se constituye en la forma de titulación de los estudios dentro del programa” (5).

## Carga horaria

En atención a lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico (CES), así como en el Reglamento de Estudios de Posgrado de la UNAE, este Programa de Especialización posee una carga horaria de 1038 horas, las cuales se encuentran distribuidas en nueve asignaturas de la siguiente manera: 346 horas destinadas al componente de docencia (aprendizaje asistido por docente, 178 horas, y aprendizaje colaborativo, 168 horas) 692 horas destinadas a otros componentes (prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, 185 horas, y para el aprendizaje autónomo, 507 horas) (5).

La malla (UNAE, UPS & VVOB, 2017) puede observarse con detalle en la matriz del cuadro 14, extraída del mismo documento que se ha referido para esta sección (4).



**Cuadro 13**  
Malla curricular

MÓDULOS	TIPO	NOMBRE ASIGNATURA	UNIDAD DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR	CAMPO DE FORMACIÓN	COMPONENTES DE DOCENCIA			OTROS COMPONENTES			TOTAL HORAS
					APRENDIZAJE ASISTIDO POR DOCENTE	APRENDIZAJE COLABORATIVO	HORAS TOTALES	PRÁCTICAS DE APLICACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	APRENDIZAJE AUTÓNOMO	HORAS TOTALES	
MÓDULO DE FUNDAMENTACIÓN	Obligatoria 1 (I)	Sociedad contemporánea y educación	Unidad básica	Formación epistemológica	20	20	40	20	60	80	120
	Obligatoria 2 (II)	Psicología del adolescente	Unidad básica	Formación epistemológica	20	20	40	20	60	80	120
	Obligatoria 3 (III)	Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje	Unidad básica	Formación epistemológica	30	29	59	30	88	118	177
	Obligatoria 4 (IV)	Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en el Bachillerato Técnico	Unidad interdisciplinar avanzada	Formación profesional avanzada	30	30	60	30	90	120	180
	Obligatoria 6 (VI)	Evaluación de los aprendizajes	Unidad interdisciplinar avanzada	Formación profesional avanzada	20	20	40	20	60	80	120
	Obligatoria 7 (VII)	Identidad y función del docente	Unidad Interdisciplinar avanzada	Formación profesional avanzada	20	20	40	20	60	80	120
	Obligatoria 5 (V)	Modelos y procesos de investigación educativa: exploración, problematización y diagnóstico	Unidad de titulación	Investigación avanzada	18	15	33	23	43	66	99
INVESTIGACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Obligatoria 8 (VIII)	Modelos y procesos de investigación educativa: propuestas de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica. Valoración de sus resultados	Unidad de titulación	Investigación avanzada	12	8	20	10	30	40	60
	Obligatoria 9 (IX)	Elaboración del proyecto de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica y didáctica. Redacción del informe final	Unidad de titulación	Investigación avanzada	8	6	14	12	16	28	42
	<b>TOTALES</b>				<b>178</b>	<b>168</b>	<b>346</b>	<b>185</b>	<b>507</b>	<b>692</b>	<b>1038</b>

Fuente: UNAE, UPS & VVDB (2017).

Los objetivos generales de aprendizaje propuestos para la especialización son los siguientes:



1. Aplicar los criterios de calidad en la educación y las medidas necesarias para promoverla en el contexto ecuatoriano donde se desarrolla la acción educativa.
2. Comprender las grandes ideas, la evolución histórica y los desarrollos teórico-prácticos del área de conocimiento, y saber promover este conocimiento como instrumento educativo y de análisis e intervención en la sociedad actual.
3. Integrar las TIC en las actividades educativas programadas.
4. Buscar e integrar información relacionada con la educación en general y con el área de conocimiento en particular, y utilizarla en el desarrollo de la actividad educativa de forma interdisciplinar.
5. Saber expresar en términos generales y en los registros propios de la disciplina para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Desarrollar habilidades de aprendizaje para estudiar de modo autodirigido o autónomo una vez finalizada la maestría.
7. Poner en práctica técnicas y metodologías fundamentales de la investigación educativa para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación e innovación aplicados al conjunto de la intervención educativa y a las situaciones específicas del área de conocimiento (UNAE, UPS & VVOB, 2017: 66).

### El modelo cognitivo del programa

El Programa de Especialización en Pedagogía se orienta por los siguientes principios del modelo pedagógico de la UNAE (UNAE, UPS & VVOB, 2017: 46).



- 1. Aprender haciendo/currículo basado en casos, problemas y proyectos:** Se refiere al aprendizaje basado en problemas y casos. A lo largo de las asignaturas, las estrategias se presentarán a partir del análisis reflexivo de casos particulares en los cuales se apliquen los conocimientos conceptuales y procedimentales, a fin de evitar la fragmentación de los aprendizajes, fomentar la contextualización y la visión de cada situación desde la complejidad.
- 2. Promover la didáctica invertida, el *flipped classroom*, las redes sociales virtuales y las plataformas digitales:** Estos aspectos se fomentan por la vía de la modalidad seleccionada, la cual va acompañada con tareas referidas a experiencias prácticas en la vida real, tanto en sus lugares de trabajo como en espacios geohistóricos. El uso de la plataforma de la Universidad de Barcelona tributa al desarrollo de competencias digitales como usuarios activos y creativos, competencias aplicables a su trabajo diario en las clases.
- 3. Fomentar la metacognición:** Al igual que el aprender haciendo, la reflexión permanente sobre el propio proceso de aprendizaje propicia el desarrollo de competencias metacognitivas imprescindibles para la evolución de la autonomía en colaboración y, por ende, el mejoramiento de sus prácticas docentes basadas en procesos de autorregulación permanente.
- 4. Estimular la función tutorial del personal docente:** En el Programa de Especialización en Pedagogía se pondrá en práctica un Plan de Acción Tutorial (PAT) creado por la Universidad de Barcelona que conjuga perfectamente los principios del modelo pedagógico de la UNAE. Este plan considera que la acción tutorial no puede ser una acción inconexa, puntual ni desconectada de todo el proceso de cada estudiante para centrarse exclusivamente en la tutoría del trabajo de titulación; al contrario, la concibe como un proceso de acompañamiento con el fin de brindarle una atención personalizada, ajustada a las necesidades, circunstancias y características del alumnado, así como el fomento de procesos autorregulatorios de su propio proceso durante el período de la maestría.



**5. Potenciar la interculturalidad:** La formación de docentes tiene por objeto no solo convertirlos en personas expertas en sus respectivas áreas de conocimiento, sino que también estén comprometidas en la potenciación del aprendizaje de sus estudiantes y orientar el aprendizaje en función del respeto de los derechos de todas las personas. Esto se concibe en la maestría por la vía de la inclusión de conocimientos pertinentes y su aplicación en ejercicios didácticos en las asignaturas (Herdoíza, 2015).

### Estructura de la propuesta de formación

Con los dos cuadros siguientes se complementa la síntesis de la propuesta curricular preparada para la Especialización por UNAE, UPS y VVOB en 2017: las competencias (cuadro 14) y los resultados de aprendizaje (cuadro 15) propuestos:

**Cuadro 14**

#### Matriz de competencias en la formación de la especialización

COMPETENCIAS	CAMPOS ESTRUCTURADORES DEL CONOCIMIENTO	
Formación social y profesional	1	Sociedad contemporánea y educación
	2	Identidad y función del personal docente
Competencias pedagógicas organizacionales	3	Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje
	4	Acompañamiento
	5	Gestión de grupo
Competencias psicopedagógicas	6	Psicología del adolescente
Competencias didácticas	7	Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en el BT
	8	Exploración, problematización y diagnóstica
	9	Pasantía
Investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica: modelos y procesos de investigación educativa	10	Exploración, problematización y diagnóstica
	11	Propuestas de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica. Valoración de los resultados
	12	Proyecto de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica y didáctica. Redacción informe final

Fuente: VVOB, archivo (drive).

**Cuadro 15**

**Matriz de los resultados de aprendizaje en la propuesta de formación**

CAMPOS	ASIGNATURAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
FORMACIÓN	Formación (personal y profesional)	1. Sociedad (contemporánea) y Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza la sociedad contemporánea (en el contexto ecuatoriano).</li> <li>Valora modelos escolares.</li> <li>Analiza las políticas públicas de la Educación Técnica.</li> </ul>
		2. Identidad Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla capacidades de autoconocimiento y autovaloración.</li> <li>Analiza y comprende la naturaleza tutorial de la función docente.</li> </ul>
		3. Diversidad y Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valora el diálogo entre culturas.</li> <li>Analiza de forma crítica el modelo actual de desarrollo.</li> <li>Valora la importancia de su rol como docente de BT.</li> </ul>
COMPETENCIAS	Pedagógicas	4. Modelos Pedagógicos y Teorías de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza la relación entre aprendizaje y enseñanza.</li> <li>Analiza los fundamentos de los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje.</li> <li>Evalúa (con base en investigación) las orientaciones pedagógicas en las IBT ecuatorianas.</li> </ul>
		5. Acompañamiento y Gestión de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica estrategias y herramientas para la construcción de la convivencia.</li> <li>Aplica principios para el trabajo colaborativo en grupo y la regulación del aprendizaje en el Bachillerato Técnico.</li> </ul>
	Psicopedagógicas	6. Psicología del Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende las características psicológicas del adolescente.</li> <li>Explica las relaciones entre el desarrollo del estudiantado (EBS y el B) y las competencias objeto de aprendizaje.</li> <li>Analiza planificaciones de clases, utilizando el conocimiento adquirido.</li> </ul>
		Didácticas	7. Estrategias para la Enseñanza y el Aprendizaje en el BT
	8. Planificación y Evaluación. Modelo 4C/ID		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica el modelo de planificación 4C/ID.</li> <li>Analiza diferentes formas y valora técnicas para la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>Aplica en la creación de ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
	TECNOLOGÍAS	TIC	9. TIC Aplicadas a la Educación
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Modelos y procesos de investigación educativa	10. Exploración, Problematicación y Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla competencias investigativas para el mejoramiento de la práctica pedagógica.</li> </ul>
		11. Propuestas de Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora propuestas de intervención pedagógica innovadoras.</li> </ul>
		12. Proyecto de Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora el proyecto de investigación.</li> </ul>

Fuente: Plan microcurricular, marzo, 2017 (Rev. marzo 2018). (VVOB, archivos de documentos. Drive).

## El currículo base y las adaptaciones curriculares de las universidades

Como se describió en el capítulo 2, en la tercera etapa del proceso se elaboró en conjunto un tipo de currículo estándar, tomando como base la malla de la especialización de UNAE y atendiendo a los requisitos del formato que debían entregar las universidades al CES.

Posteriormente, los equipos de estas instituciones adaptaron la propuesta curricular “estándar”, contextualizándola a las respectivas condiciones territoriales e institucionales. La propuesta técnica construida por la UNAE (UNAE, UPS & VVOB, 2017) sirvió como base para la elaboración de las propuestas curriculares de las diversas universidades.

Como una muestra de la experiencia de adaptación contextualizada, se presentó el caso de la construcción curricular realizada por la UTM y se complementó con una síntesis de esta propuesta (ver la ficha de identificación en el anexo 3).

## Experiencia formativa del equipo docente de las maestrías y reflexiones curriculares

En esta sección, toman la palabra docentes de las maestrías de las diferentes universidades. Son reflexiones pedagógicas compartidas en los grupos focales realizados para el presente estudio. En el siguiente recuadro se recoge un par de valoraciones sobre la experiencia personal de participación como docentes de posgrado en esta maestría.



### ¿Cómo fue mi experiencia como docente de la maestría?

- Mi fortaleza es que siempre he estado vinculada a la Educación Técnica. He sido docente de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Electrónica en Sistemas. Mi curso “Estrategias para la enseñanza en la Educación Técnica y tecnológica”, fue una experiencia muy enriquecedora. (GFA11)
- Desarrollé dos cursos en dos universidades. Uno fue “Teorías del aprendizaje” en la PUCE, donde laboro como docente. Como profesora invitada desarrollé el curso “Planificación y Evaluación 4C/ID”, en la PUCESA. Fue muy enriquecedor participar en esta maestría. Mi experiencia también fue significativa (GFA14-PUCESA).

## Miradas y valoraciones

A continuación, se profundiza en torno a las miradas y valoraciones que expresan los grupos de docentes sobre aspectos curriculares de la implementación de los módulos de esta maestría. En el anexo 4 se presenta una síntesis de percepciones sobre la experiencia curricular como docentes de la maestría, que se ha organizado con base en cuatro cuestiones formuladas en los grupos focales: 1. ¿Cómo ven a las personas maestrantes?; 2. ¿Cuál es su situación frente a los aprendizajes?; 3. ¿Cuáles son los retos que se desprenden para la formación; y 4. ¿Qué lecciones extraen?

## Mirada sobre el estudiantado

La mayoría de docentes señala las características que diferencian a quienes enseñan en Educación Técnica. Por una parte, la oportunidad que representa su experiencia en la docencia técnica; por otra, la carencia en su formación pedagógica. Su riqueza reside en la experticia que poseen en los respectivos campos de desempeño.

## Situación frente a los aprendizajes

Además del desconocimiento de temas pedagógicos, se detectan dificultades en estudiantes que son profesionales de áreas técnicas, específicamente para la abstracción, comprensión e investigación, así como para gestionar la información. Por otro lado, se reconoce su predisposición para aprender y colaborar, su capacidad de aportar desde lo práctico y su interés en la aplicación práctica de los aprendizajes.

## Algunos retos para la formación

El reto para la enseñanza pedagógica en esta maestría reside en partir de la experiencia propia del estudiantado, compuesto por profesionales de áreas técnicas, e interpretar y aplicar el currículo desde su experiencia profesional, “aprender haciendo”. Otro reto fundamental es la enseñanza por la virtualidad, puesto que se requieren recursos educativos digitales para que cada estudiante se motive y construya su aprendizaje. También, atender a sus intereses y necesidades, profundizar sobre los estilos de aprendizaje, métodos sobre diagnóstico pedagógico y desarrollar habilidades investigativas.

## Análisis sobre las concepciones curriculares que traen los equipos docentes de Educación Técnica

A continuación, docentes de la maestría comparten su reflexión sobre las concepciones curriculares del equipo de profesores de Bachillerato en Educación Técnica.

**Cuadro 16**  
**Concepciones curriculares que traen los equipos docentes del Bachillerato Técnico**

CONCEPCIONES CURRICULARES QUE TRAEN LOS EQUIPOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA	EXPLICACIONES QUE DAN QUIENES INTEGRAN EL CUERPO DOCENTE DE LA MAESTRÍA
Las personas maestrantes siempre piensan que solo pueden hacer lo que está establecido en el currículo; para ellas hay que cumplir al pie de la letra todo. [...] La meta que tienen es terminar con todo el contenido previsto, y al hacer esto no se toma en cuenta si al alumnado le falta algún conocimiento, o si no está aprendiendo algo (GFA12-PUCESA).	Como profesora invitada del módulo de Fundamentos de Didáctica, traté de deconstruir esta idea en ellos porque hay diferentes formas de cumplir un diseño curricular y también está la posibilidad de alguna flexibilidad hasta en la forma en que se lo va a cumplir.
Otro elemento, y que es positivo, es que piensan que los integrantes del cuerpo docente deben ser facilitadores, que no tienen que estar orientados estrictamente. La práctica para ellos es lo fundamental. Al centrarse únicamente en ella, les hace falta los conocimientos teóricos y tienen falencias en esa parte (GFA12).	Por ello, les hacía ver que hay conocimientos previos que tienen que sistematizar de manera obligatoria, y darse cuenta si algo falta en los estudiantes. Es decir, preparación de condiciones previas para impartir el contenido. Además, está el tema del diagnóstico (GFA12). La concepción previa que tiene el maestrante está un poco distorsionada, desordenada (GFA8-PUCESD).
Una característica valiosa del enfoque adoptado en la docencia técnica es que “para ellos el error es parte del aprendizaje”. Efectivamente, “aprender sobre la base del ensayo y error es muy importante para la Educación Técnica” (GFA12-PUCESA).	
La visión reduccionista que tiene el maestrante sobre el proceso de evaluación, que se limita a las pruebas objetivas. (GFA8-PUCESD)	La evaluación es mucho más rica. Es necesario cambiar el enfoque y la manera de evaluar, así como la diversidad de instrumentos que se pueden emplear para evaluar el proceso a lo largo del desarrollo del aprendizaje (GFA8-PUCESD).

### Experiencia curricular de docentes de la maestría con el curso de planificación 4C/ID

A continuación, se presentan los aspectos centrales de la reflexión compartida por dos docentes que han tenido a su cargo la asignatura de Planificación 4C/ID.

La limitación que presentan los maestrantes es que no saben cómo unir o acoplar la práctica del taller del modelo 4C/ID con la planificación. Quieren cumplir con la planificación y estructura rígida que les viene del Ministerio, y no saben cómo acoplar el modelo 4C/ID de forma efectiva. La concepción previa que tiene el maestrante del proceso de enseñanza está un poco distorsionada, desordenada (GFA14-PUCESA).

El modelo le permite al maestrante sistematizar el proceso de enseñanza. Es como darle un proceso ordenado para ir ejecutando las diferentes actividades de aprendizaje, hasta que se llegue a conseguir la competencia. El modelo 4C/ID trae primero la asignación de tareas, luego la información de apoyo, después viene la información procedimental y por último la actividad como tal... (GFA8-PUCESD).

En las sesiones se analiza en qué parte de la planificación entran estos cuatro pasos, de tal manera que se perciba que no hay una separación irreconciliable, sino que sí se pueden fusionar.

El reto es adaptar el modelo 4C/ID a la estructura oficial de *syllabus*, demostrando que no es contradictorio.

En el cuadro 17, se agrupan las reflexiones señaladas, con referencia a tres docentes que han intervenido en la enseñanza de esta asignatura novedosa y compleja en la pedagogía de la Educación Técnica del país.



Cuadro 17

Apreciaciones de docentes sobre su experiencia curricular con planificación 4C/ID

CRITERIOS	GFA7 (UTM)	GFA14 (PUCESA)	GFA8 (PUCESD)
<b>Enfoque</b>	Gran diferencia con el tradicionalismo competitivo. Aquí son tareas complejas que hacen que la exigencia sea para docente y estudiante de forma cooperativa. La experiencia es la clave, el aprender haciendo.		
<b>Principios</b>	Primordial basarse en un problema real, ser parte de la experiencia, de lo empírico para que el estudiantado llegue a ser autónomo.		
<b>Estrategia metodológica Procedimientos</b>	El modelo 4C/ID plantea que el trabajo sea cooperativo. Se aprende haciendo, ya que se va elaborando todo conjuntamente, y eso es una preparación para la inserción laboral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo 4C/ID trae primero la asignación de tareas, luego la información de apoyo, después viene la información procedimental y por último la actividad como tal...</li> <li>• Analizamos en qué parte de la planificación entran estos cuatro pasos, de tal manera que ellos vean que no hay una separación irreconciliable, sino que sí se pueden fusionar.</li> </ul>	El modelo le permite a la persona maestrante sistematizar el proceso de enseñanza. Es como darle un proceso ordenado para ir ejecutando las diferentes actividades de aprendizaje, hasta que se llegue a conseguir la competencia.
<b>Limitaciones Dificultades (maestrante)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al principio, las personas maestras no saben cómo unir la práctica del taller con la planificación del modelo 4C/ID. Quieren cumplir con la planificación y estructura rígida que les viene del Ministerio, y no saben cómo acoplar el modelo 4C/ID de forma efectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La concepción previa que tiene cada maestrante del proceso de enseñanza está un poco distorsionada, desordenada.</li> <li>• La visión reduccionista que tiene cada maestrante sobre el proceso de evaluación, se limita a las pruebas objetivas.</li> <li>• Hay dificultad para lograr empatar la teoría con la práctica. Les hace falta poder tomar un texto, sacar las ideas principales, argumentar y generar un trabajo con base teórica.</li> </ul>
<b>Adaptaciones o aportes</b>	Además del modelo, en la UTM se insertaron estrategias didácticas, por ejemplo: <i>storytelling</i> , la basada en problemas, los modelos mentales, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el momento en que el formato oficial les pide la estrategia o la competencia (que es la práctica, la procedimental) es cuando nosotros empezamos a fusionar, una vez identificado el problema.</li> <li>• Algo importante también es que, al final de las clases con las personas maestras, terminábamos con este proceso de metacognición: qué me llevo de esto, para qué me sirve esto, cómo lo voy a aplicar y dónde lo voy a aplicar; ahí es cuando empiezan a tomar conciencia de lo que están aprendiendo.</li> <li>• El trabajo final del estudiantado fue la planificación 4C/ID; los participantes estuvieron muy motivados, se empoderaron de su cátedra y aplicaron esta planificación. Esto les hizo pensar que esta puede ser su propuesta didáctica de tesis.</li> </ul>	
<b>Retos</b>	Adaptar el modelo 4C/ID a la estructura oficial del <i>syllabus</i> .		La evaluación es mucho más rica. Es necesario cambiar el enfoque y la manera de analizar, así como la diversidad de instrumentos que se pueden emplear para examinar el proceso a lo largo del desarrollo del aprendizaje.



**Conclusiones,  
lecciones  
aprendidas y  
recomendaciones**

**6**



## Conclusiones generales

La propuesta inicial de formación continua (VVOB, 2015) y los aportes de estudios complementarios (VVOB, 2016) constituyeron el sustento fundamental de la experiencia que aquí se ha sistematizado. Sin embargo, fue el diseño de la experiencia pionera de la UNAE, a nivel de especialización (UNAE, UPS & VVOB, 2017), fundamentada en los documentos mencionados, la que brindó la base técnica fundamental para la concreción de las propuestas curriculares y su implementación en las restantes universidades, en la etapa 2018-2021.

Como mostró en el capítulo 2, los resultados de los cursos ofrecidos por seis universidades presentan la importante cifra de 255 docentes formados en Pedagogía de la Educación Técnica, hasta julio de 2021, en el nivel de maestría o especialización.

La cobertura alcanzada, sin embargo, tiene por delante un gran trecho por recorrer, según los datos de la demanda potencial que ofrecieron en su momento los distintos estudios de pertinencia realizados en el proceso. El informe del análisis de pertinencia del programa de formación a nivel de posgrado (VVOB, 2016) menciona que la propuesta inicial del curso de formación continua pretendía llegar a 3000 docentes en una primera etapa. Más tarde, el análisis de pertinencia focalizado (VVOB, 2017) mostró que había una demanda potencial de 800 docentes en las provincias de intervención de VVOB (zonas 1 y 4: Santo Domingo, Manabí y Esmeraldas). Posteriormente, el estudio complementario de pertinencia, contextualizado a la provincia de Manabí, realizado por la UTM, mostró la cifra potencial de alrededor de 1200 docentes en Bachillerato Técnico.

Respecto al cumplimiento de la finalidad de ofrecer formación pedagógica a docentes de Bachillerato Técnico, la información cuantitativa, proveniente de las 133 respuestas de estudiantes a la encuesta, indica que más de la mitad (53 %) labora en Bachillerato Técnico y una fracción adicional, en Superior Tecnológico, acercándose la cifra al 60 % de personas beneficiarias que participan del público meta previsto por el programa de la maestría en Pedagogía de la Educación Técnica.

Al contrastar estos datos con la información brindada por quienes tienen a cargo la coordinación académica en las diversas universidades, se observan diferencias entre aquellas con relación a la mayor oferta para docentes de Educación Técnica. Así, la UTM señala que el 80 % de estudiantes de su maestría son docentes de instituciones de Educación Técnica (C#4), y la PUCESA detalla que en la 1ª cohorte tan solo el 50 % eran docentes de área técnica, pero que desde la 2ª cohorte la mayoría pertenece a ella (C#6). Se puede concluir, por tanto, que estos resultados que muestran las dos universidades dan señal de la coherencia con la finalidad del programa. Los datos recogidos no permiten sustentar lo mismo para el caso de las otras universidades. La demanda constituye una oportunidad para la continuidad del programa.

El escaso tiempo de experiencia que presenta al menos la mitad de estudiantes (quienes respondieron a la encuesta indicando que laboran como docentes en Bachillerato Técnico), podría valorarse como una oportunidad para formar una nueva generación de docentes de Educación Técnica e incidir con los nuevos enfoques de la formación que brinda este programa. Como se vio en el capítulo 2, los datos mostraron, efectivamente, que una cuarta parte apenas labora entre 1 y 2 años y otra cuarta parte tiene un recorrido reciente, entre 3 y 5 años.

## Proyección y sostenibilidad

Algunos datos sobre la situación académica actual (ver cuadro 12) dan señales de la continuidad y las proyecciones de este programa. En el cuadro 18 se han sintetizado las acciones emprendidas en función de la sostenibilidad de la oferta del programa. Adicionalmente, se presentan los resultados de la valoración sobre la proyección de la maestría, con base en los siguientes criterios: 1. institucionalización; 2. condición académica favorable para sostener la oferta; 3. sostenibilidad de la demanda; 4. iniciativas para promoción y/o expansión.

**Cuadro 18****Valoración de la sostenibilidad de la oferta académica**

TIPO	UNIVERSIDAD	ACCIONES HACIA LA SOSTENIBILIDAD	PROYECCIÓN
PÚBLICA	UTM	Convenio con UNAE. Prepara 3ª cohorte.	Condiciones favorables para la continuidad
		Estrategia de promoción. Demanda identificada.	
	UNAE	Preparación de la oferta de maestría bajo convenio con UTM	
PRIVADAS	PUCESA	3ª cohorte en marcha. Abierta la inscripción para 4ª. Reducción de costo.	Condiciones favorables para la continuidad
		Demanda identificada.	
	PUCESD	Continuidad en riesgo	
	PUCESE	Continuidad en riesgo	
	PUCE	Busca estrategias de difusión e incentivo económico (becas).	Continuidad en riesgo

Fuente: Entrevistas a coordinadores.

Todas las universidades lograron institucionalizar la oferta de esta maestría dentro de las regulaciones del CES y de las propias instituciones (criterio 1). Actualmente, UNAE busca establecer la oferta a nivel de maestría mediante la legalización ante el CES y un convenio futuro con la UTM para que proponga la oferta técnica. Las diversas universidades tienen la posibilidad de contar con los equipos docentes que han adoptado la propuesta curricular (criterio 2). Se constata que el aspecto crítico para algunas universidades tiene relación con la sostenibilidad de la demanda (criterio 3). Al respecto, se presenta una clara diferencia entre dos grupos de instituciones académicas:

**Grupo A:** con demanda identificada

UTM (dos cohortes y preparando la tercera). Como universidad pública mantiene estrecho contacto con instituciones educativas de la provincia y con personal de distritos del Ministerio de Educación. Los usuarios actuales se convierten, además, en los principales difusores.

PUCESA (tercera cohorte en marcha y próxima convocatoria para cuarta). Alta demanda en la Sierra central y Amazonía. Se refuerza con calidad reconocida y precios más bajos.

**Grupo B:** con dificultades de asegurar la demanda

PUCESD (solo una cohorte; limitado número impidió abrir la segunda). UNAE (solo una cohorte; limitado número impidió abrir la segunda). También PUCESE y PUCE, aunque lograron poner en marcha dos cohortes, muestran dificultad para la continuidad.

Cabe mencionar, adicionalmente, algunas limitaciones y dificultades que atentan a la sostenibilidad de la demanda, las cuales han sido señaladas también por docentes de las maestrías, como se verá más adelante. En primer lugar, la competencia interna con otras ofertas de maestría de la propia facultad, que se adaptan mejor al interés de la demanda (ej.: innovación educativa en PUCE y SD). Además, compite en desventaja por cuestión de la modalidad: esta maestría fue aprobada con modalidad presencial (CES), lo que le resta interés, frente a otras con modalidad virtual, que se presentan como más adecuadas a la necesidad actual por la pandemia y la dificultad de movilización (casos PUCE, PUCESE y PUCESD). También compite por costos, puesto que hay otras ofertas de menor precio (PUCE).

Otro aspecto crítico en el caso del grupo B es la limitación en las estrategias de difusión y de contacto directo con la demanda potencial, aspecto que constituye, en cambio, la fortaleza de las universidades del grupo A. La nueva coordinación de la PUCE se ha planteado este reto.

### **Factores favorecedores, obstaculizadores y retos desde la mirada de la coordinación académica<sup>44</sup>**

En el anexo 5 se sintetizan los resultados de las valoraciones y retos formulados por quienes tienen a cargo la coordinación académica de las maestrías. Esta información se ha organizado bajo las categorías analíticas de “factores obstaculizadores”, “factores favorecedores” y “retos”. La fuente constituye la información levantada en las entrevistas individuales. Se ha realizado una lectura valorativa de ella tomando en cuenta la etapa de implementación y la situación actual de la experiencia. Del análisis han surgido algunos ámbitos, con algunos criterios más específicos, que han permitido organizar la interpretación: legal, económico, institucional, mercado, contexto social, condiciones académicas y articulación entre partes actoras.

Entre los factores obstaculizadores que presentan mayor peso se encuentran las limitaciones impuestas por la regulación oficial (CES), que han condicionado significativamente la demanda, en los casos de las universidades privadas y de UNAE. Se trata de una maestría que no permite la matrícula a profesionales técnicos y tecnólogos. Por ello, nace el reto de emprender reformas legales ante el CES.

Otro factor obstaculizador de alta incidencia son los altos costos de las pensiones, regulados por las institucionales para asegurar un equilibrio financiero. Estos factores requieren soluciones más duraderas para superar los riesgos de continuidad de esta oferta académica.

---

<sup>44</sup> Tomados de las entrevistas a coordinadores.

Adicionalmente, surge el problema de la competencia en desventaja frente a otras ofertas de maestría de las propias universidades, que son más atractivas o ventajosas a la demanda, puesto que se trata de modalidades virtuales o porque carecen de los requisitos o limitaciones legales señaladas.

Sin duda, el factor social que ha afectado el proceso de la experiencia en todas las universidades es la crisis por la pandemia de COVID-19. Entre las consecuencias destacan los retrasos en los calendarios de conclusión de trabajos de titulación con efectos en la cadena de egreso, defensa y titulación. Este es un tema muy sensible para las universidades sobre el que están actuando con mucha atención para cerrar las brechas y concluir los ciclos académicos de las respectivas cohortes.

En cuanto a los aspectos académicos, hay factores favorecedores y retos. Se plantea la necesidad de fortalecer las capacidades pedagógicas de los equipos docentes en función de la Educación Técnica y tecnológica. Se sugiere integrar recursos educativos digitales “disruptivos” para la enseñanza en la virtualidad y fortalecer estrategias de acompañamiento pedagógico en las prácticas dentro de las instituciones educativas.

Estos retos de fortalecimiento están conectados con las recomendaciones, que se verán más adelante, referidas al intercambio de experiencias, a la generación de espacios de interaprendizaje entre docentes de diversas universidades y a la creación de bases de datos que recojan y socialicen la producción pedagógica de las diversas maestrías.

### Percepciones del equipo docente de la maestría

A continuación, se presenta un conjunto de percepciones y reflexiones del otro grupo de actores de la experiencia, el equipo docente de la maestría, cuyos integrantes, finalmente, aplican en sus espacios académicos los principios y propuestas pedagógicas de este programa. Experimentan el encuentro cotidiano con la heterogénea y compleja realidad de cada docente de Bachillerato Técnico. Expresan valoraciones positivas en relación con el significado del programa y levantan reflexiones sobre temas provenientes de su práctica formativa. La información ha sido recogida de los grupos focales, cuyas temáticas curriculares ya fueron presentadas en el capítulo anterior.

En primer lugar, varias docentes destacan los cambios que genera esta maestría en las personas maestrantes, una vez que se adentran en la formación pedagógica:

... esta maestría tiene claros los objetivos, el sentido, hay una conciencia muy fuerte de que el objetivo de esta maestría es hacer un cambio en la práctica (GFB-1).

algo destacable y que responde al trabajo de nosotros como docentes, es que he visto que varios de los maestrantes han cambiado sus formas de planificación. En este sentido yo creo que efectivamente se está haciendo un esfuerzo muy grande por volver muy práctico el aprendizaje (GFB-1).

... hubo mucha facilidad (en el proceso de aprendizaje) porque los maestrantes están planificando con modelo de competencias (GFA7).

En segundo lugar, una docente reflexiona sobre el vacío detectado en las personas maestrantes y en la Universidad, sobre la carencia de la dimensión social en una propuesta que busca la formación integral del docente:

... en la formación de cuarto nivel tenemos que entender, tanto docentes de bachillerato como docentes universitarios, que el proceso no es solamente la enseñanza, sino la vinculación social. No solo en el proyecto de investigación, sino integrar desde el inicio la parte práctica, desde la planificación de nuestro sílabo. (...). (Necesitamos) que ellos vivan realmente la experiencia (...) y vayan relacionando cada asignatura con las problemáticas locales. (...). Los maestrantes desconocen qué pasa a nivel local. (...) Hacer entender a los estudiantes que son parte de un territorio, de una comunidad, y que si no se interviene, a futuro muchas problemáticas quedarán sin resolverse. (...) Deberían alcanzar una mirada más integral sobre la problemática local. (También necesitamos) cambiar aquella percepción a nivel del claustro de docentes universitarios, de que la vinculación no es sustancial, y que se hace por requisito institucional.<sup>45</sup> La vinculación es priorizar el problema en la comunidad para poder intervenir con los estudiantes; si no se interviene no se puede hacer una proyección sostenida del problema” (GFB-6).

(Comparto lo que dice mi colega)... A mí también me parece fundamental el tema de la vinculación con el afuera. Por el modelo educativo que uso, no hay mejor manera de aprender, cualquier cosa de cualquier currículo, que usándolo, y no hay mejor manera de planificar un uso que pensar en el afuera del aula. Entonces, cuando se trabajan proyectos, casos o problemas, lo que se intenta hacer es mirar la realidad e identificar los problemas, esto nos permite iluminar el aprendizaje. Por eso, para mí, una debilidad del profesorado en general es el no mirar hacia afuera; y sé que es difícil porque siempre hemos aprendido de otra forma, siempre vamos del currículo a la clase (GFB-1).

---

<sup>45</sup> “La vinculación está como un eje transversal dentro de los programas de posgrado, es uno de los elementos que forma parte de la exigencia del programa” (C#4).

En tercer lugar, otra docente comparte su reflexión pedagógica, sobre el tema de la virtualidad, que ha complejizado a la pedagogía y reta a la docencia, en el contexto de crisis global.

Yo, además de trabajar acá, doy clases en un colegio, y también comprendo lo que viven los docentes desde ese lugar. El tema de la conectividad es súper complicado, a mí me encanta ver a los estudiantes, las miradas, los gestos. Sin embargo, lo que nos ha pasado con los docentes de la maestría en Esmeraldas, así como lo que me pasa con mis estudiantes de bachillerato, es que no es posible encender la cámara para los estudiantes. Realmente, la conectividad es un problema. Entonces, las preguntas que nos hemos hecho entre docentes es cómo vincularse, desde qué lugar vincularse. Y que si no podemos vincularnos desde la mirada, hay otros espacios como la palabra y hay que darle más fuerza. Si alguien no tiene la cámara encendida, pero está participando activamente, yo sé que está. Entonces, abrir más canales es un ejercicio interesante. Por otra parte, algo fundamental es hacer pasar la relación por la producción, por la escritura; nosotros usamos videos, canciones, habla, escritos, para que los estudiantes puedan plasmar lo que piensan y desde eso retroalimentar. Siempre pensar que la manera en que estamos enseñando es lo que realmente enseña (GFB-1).

## Valoraciones de las personas maestrantes

Como se mostró al final del capítulo 2, en los resultados de la encuesta, el estudiantado coincide en su valoración altamente positiva en todos los ítems (entre 4 y 5 en la escala de valoración), al señalar alta satisfacción con respecto a los distintos componentes de la oferta de la maestría que reciben en las respectivas universidades. En la sección final se podrá apreciar un conjunto de recomendaciones que presentan para la mejora.

## Dos lecciones aprendidas

### ¿Alejamiento de la política pública o cambio de estrategia?

El giro que dio la cooperación de VVOB hacia las universidades no fue una opción institucionalmente prevista. Las circunstancias del país llevaron al agotamiento de la opción inicial vía formación continua y abrieron la necesidad de buscar otras rutas. Bajo estas condiciones, se abandonó la estrategia de incidencia “desde arriba”, con la oferta pública de alcance masivo propia de los cursos oficiales de formación continua.

Se abrió otra vía más horizontal de construcción compartida, a nivel meso, con sectores académicos de instituciones universitarias que operan

en contextos territoriales, más cercanos a personal docente beneficiario del programa de cooperación.

La debilidad del financiamiento se resolvió, al menos parcialmente, por vía del financiamiento privado del estudiantado. Las universidades privadas tomaron la posta, y la UTM y la UNAE también se sumaron. Pero se debe tener en cuenta que las ofertas de posgrado en universidades públicas tienen costo económico. De manera que el cuello de botella de los altos costos subsiste para docentes de Bachillerato Técnico que tengan interés de optar por esta oferta académica. Entonces, el reto reside en asegurar condiciones para que personas beneficiarias meta del programa realmente puedan acceder a la oferta de mejoramiento pedagógico para la enseñanza de la Educación Técnica.

## El rol de la cooperación

Esta experiencia de formación docente deja algunas lecciones para la cooperación sobre la gestión compartida del conocimiento, en alianza con universidades para construir un modelo común eficaz de formación docente aplicado a la Educación Técnica. En general, toda la experiencia ha constituido un aprendizaje, puesto que se trató de la construcción de una oferta pionera de formación docente.

El aporte de la cooperación residió en ofrecer insumos técnicos y facilitar el del proceso de construcción compartida, a través de un tipo de mediación que favorezca el acercamiento y alianza entre partes actoras y la formación pedagógica especializada.

## Recomendaciones

A continuación, se recogen algunas recomendaciones que se han podido generalizar para el conjunto de la experiencia:

- 1.** Alineamiento y compromiso: las universidades deben estar alineadas y comprometidas con las políticas de la Educación Técnica y los fines de esta propuesta formativa (modelo pedagógico) (C#4).
- 2.** Oferta contextualizada: se requiere construir el engranaje de la propuesta de formación con los intereses directos de actores/personas beneficiarias.
- 3.** Emprendimiento de la reforma del proyecto de maestría ante el CES respecto a los requisitos para el ingreso.
- 4.** Ajuste de costos, fortalecimiento de la promoción y aseguramiento de incentivos para lograr la captación de estudiantes.

5. Vínculo con los colegios técnicos mediante visitas y charlas de promoción.
6. Virtualización del programa de formación pedagógica para docentes de Bachillerato Técnico. Acompañamiento con materiales audiovisuales de la experiencia que sirvan de refuerzo en la formación docente y contribuyan a la promoción de esta oferta.
7. Fortalecimiento técnico en docentes de los siguientes componentes pedagógicos del modelo: estrategias para la enseñanza en la Educación Técnica y tecnológica, planificación 4C/ID, vinculación con la comunidad.

Además, se considera importante la difusión amplia de esta experiencia con los diversos agentes y mantener el acompañamiento a las coordinaciones técnicas de las universidades para fortalecer aspectos pedagógicos de la propuesta, por ejemplo, el modelo 4C/ID.





**Anexos**

**7**



## Anexo 1

### Ficha de identificación de la propuesta del curso de formación continua en docencia técnica

<b>Área</b>	Pedagogía y didáctica para docentes en Bachillerato Técnico
<b>Nombre del curso</b>	Especialización en Docencia Técnica
<b>Número de horas</b>	1000
<b>Nivel</b>	Docente: título de tercer o cuarto nivel
<b>Modalidad</b>	Se combinarán continuamente actividades presenciales y virtuales (tutoría) tanto en trabajo individual como en grupo.
<b>Finalidad</b>	Dar la oportunidad a docentes para que accedan al curso de 330 horas de Pedagogía, para actualizar sus conocimientos y conseguir los requisitos que la ley y el reglamento determinan para la recategorización. (p. 12)
<b>Objetivo general</b>	Al finalizar este curso, el docente de Bachillerato Técnico dispondrá de conocimientos básicos y herramientas prácticas de pedagogía y didáctica para su desempeño en su institución educativa. (p. 66)
<b>Principios orientadores del aprendizaje</b>	Aprendizaje centrado en el estudiantado (p. 29)
	Partir del aprendizaje activo: estudiante como autor o autora de su aprendizaje (p. 30)
	Partir de los conocimientos previos (p. 30).
	Partir de la zona de desarrollo próximo
	Aprendizaje colaborativo (p. 31)
	Partir del anclaje a la vida real (p. 32).
	Partir de la creatividad (p. 33).
Partir desde el pensamiento crítico (p. 34, 365).	
<b>Métodos instruccionales priorizados</b>	Modelo 4C/ID <sup>46</sup> (enseñanza de tareas complejas)
	Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos
	Aprendizaje por contrato
	El aula invertida-educación híbrida
	Aprendizaje transformativo
Aprendizaje experiencial	
<b>Eje transversal</b>	Educación para el desarrollo sostenible/ambiental
<b>Malla curricular</b>	Organizado en cuatro módulos: 1. Fundamentación; 2. Desarrollo profesional; 3. Prácticas y memoria de investigación sobre la práctica; y 4. Proyecto de investigación
<b>Modelo metodológico</b>	<i>Lesson Study</i> (investigación-acción).

Fuente: Ministerio de Educación & VVOB (2015)

<sup>46</sup> En la literatura de diseño instruccional y tecnología, el 4C/ID es reconocido como uno de los modelos de diseño instruccional más eficaces para crear entornos que faciliten la adquisición de un aprendizaje poderoso de un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades (Van Merriënboer, Clark & de Croock, 2002).

## Anexo 2

### Ficha de identificación de la propuesta de Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico<sup>47</sup>

<b>Institución</b>	Universidad Nacional de Educación (UNAE)
<b>Nombre del programa</b>	Especialización en Pedagogía para Docentes de Bachillerato Técnico
<b>Tipo de programa</b>	Especialización
<b>Título que otorga</b>	Especialista en Pedagogía
<b>Unidad académica</b>	Dirección de Posgrado, Vicerrectorado Académico
<b>Modalidad de estudios</b>	Presencial
<b>Destinatarios</b>	Docentes que se encuentran en el ejercicio de su profesión
<b>Finalidad</b>	Mejoramiento de la práctica pedagógica de docentes, en este caso particulares, del Bachillerato Técnico en Ecuador, que teniendo un título de tercer nivel no poseen formación en el área pedagógica. (p. 5)
<b>Objetivo general</b>	Formar a profesionales que se desempeñan como docentes en el nivel de Bachillerato Técnico, en el campo de la pedagogía y de la didáctica específica de la formación técnica de manera interdisciplinaria, sobre la base de un proceso formativo integral sustentado en el desarrollo de estrategias investigativas tendentes al mejoramiento cualitativo de su ejercicio docente en función de criterios de democratización y generación del conocimiento, pertinencia, calidad y equidad. (p. 18)
<b>Carga horaria</b>	1038 horas <sup>48</sup>
<b>Módulos</b>	Tres: 1. Fundamentación (formación epistemológica); 2. Desarrollo profesional (formación profesional avanzada); 3. Investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica (investigación avanzada)
<b>Asignaturas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sociedad Contemporánea y Educación (120 horas)</li> <li>Psicología del Adolescente (120 horas)</li> <li>Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje (177 horas)</li> <li>Estrategias para la Enseñanza y el Aprendizaje en el Bachillerato Técnico (180 horas)</li> <li>Modelos y Procesos de Investigación Educativa: Exploración, Problematicación y Diagnóstico (99 horas)</li> <li>Evaluación de los Aprendizajes (120 horas)</li> <li>Identidad y Función del Docente (120 horas)</li> <li>Modelos y Procesos de Investigación Educativa: Exploración, Problematicación y Diagnóstico (99 horas)</li> <li>Modelos y Procesos de Investigación Educativa: Propuestas de Investigación para el Mejoramiento de la Práctica Pedagógica. Valoración de sus resultados (60 horas)</li> </ol>
<b>Competencias (posgrado)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Pensar crítica y creativamente.</li> <li>Ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento.</li> <li>Interactuar con personas de otras disciplinas.</li> <li>Enseñar.</li> <li>Actuar con responsabilidad ética y social. (p 39)</li> </ol>

<sup>47</sup> En atención a lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico (CES y UNAE), así como en el Reglamento de Estudios de Posgrado de la UNAE.

<b>Modelo cognitivo (UNAE)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender haciendo/currículo basado en casos, problemas y proyectos.</li> <li>2. Promover la didáctica invertida, el <i>flipped classroom</i>, las redes sociales virtuales y las plataformas digitales.</li> <li>3. Fomentar la metacognición.</li> <li>4. Estimular la función tutorial del docente (PAT).</li> <li>5. Potenciar la interculturalidad. (p. 46)</li> </ol>
<b>Vinculación con la sociedad</b>	Vinculación con las instituciones donde labora el personal docente que participará como equipo estudiantil del programa, vía la incorporación de casi 2130 profesionales de todo el país (docentes de los regímenes Costa y Sierra), lo que permitirá la trascendencia e impacto de la UNAE en dichos contextos. (p. 71)
<b>Evaluación (posgrado)</b>	Cada asignatura estructurará su cronograma y estrategias de evaluación donde se integren evaluaciones sistemáticas (exámenes escritos, proyectos cortos, solución de problemas y casos, análisis situacionales, ensayos u otros escritos), en dependencia de los objetivos de las asignaturas. (p 72)

Fuente: UNAE, UPS & VVOB (2017).

### Anexo 3

#### Ficha de identificación del Programa de Maestría Profesional en Pedagogía en Bachillerato Técnico (UTM)

<b>Institución</b>	Universidad Técnica de Manabí (UTM)
<b>Tipo de universidad</b>	Pública
<b>Nombre del programa</b>	Maestría Profesional en Pedagogía para Bachillerato Técnico
<b>Tipo de programa</b>	Programa de Posgrado de Maestría Profesional en Pedagogía
<b>Título que otorga</b>	Maestría en Pedagogía
<b>Unidad académica</b>	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
<b>Modalidad de estudios</b>	Semipresencial (CES)
<b>Destinatarios</b>	Docentes de Bachillerato Técnico
<b>Demanda ocupacional</b>	Mínimo estimado de 1196 docentes de Bachillerato Técnico con título de cuarto nivel en 475 instituciones educativas de la zona de injerencia del programa, en las provincias de Esmeraldas, Manabí <sup>49</sup> y Santo Domingo de los Tsáchilas (p 13)
<b>Finalidad</b>	Incidir en la educación de las personas jóvenes del territorio, ya que la mayoría de docentes que participen en el programa estará al mismo tiempo laborando y tendrá al aula como espacio fundamental de práctica.
<b>Objetivo general</b>	Fortalecer los conocimientos educativos fundamentales y herramientas prácticas de pedagogía y didáctica para que pueda formar a sus estudiantes con un equilibrio entre lo conceptual y lo práctico, centrado en habilidades de mayor nivel de complejidad como creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración.
<b>Carga horaria</b>	Entre 2120 horas y 2200 horas, con una duración mínima de tres (3) semestres u otros períodos, equivalentes a cuarenta y ocho (48) semanas
<b>Asignaturas</b>	Trece (ver cuadro 6)
<b>Competencias (posgrado)</b>	Pensar crítica y creativamente.
	Ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento.
	Interactuar con personas de otras disciplinas.
	Enseñar.
<b>Modelo pedagógico (UTM)</b>	Actuar con responsabilidad ética y social.
	Enfoque humanista, crítico y constructivista, donde prevalece el aprendizaje colaborativo y autónomo, orientado a la formación de profesionales capaces de dar respuestas a las necesidades de educación en el territorio.
<b>Desarrollo profesional</b>	Facilitar el ascenso en el escalafón y fortalecer el proceso de recategorización (Acuerdo Ministerial No. 00101-A 5 de mayo de 2015).

Fuente: Universidad Técnica de Manabí (s/f).

<sup>46</sup> En la provincia de Manabí se contabilizó un total de 630 profesores, de los cuales solo 131 contaba con título de cuarto nivel, mientras que 499 tenían título de tercer nivel (p. 13).

Anexo 4

Síntesis de percepciones sobre la experiencia como docentes de la maestría

CÓDIGO	1 ¿CÓMO VEN AL ESTUDIANTADO?	2 ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN DEL ESTUDIANTADO FRENTE A LOS APRENDIZAJES?	3 RETOS PARA LA FORMACIÓN	4 LECCIONES
GFA9 -PUCESD	<b>Diferencias</b> entre experiencia en BT (ingenieros con muchos años en la docencia) y en EB sin experiencia [no se puede desarrollar ET] (GFA9).	<b>Docentes de BT</b> <b>Dificultad de abstracción,</b> comprensión e investigación (GFA-9). Conceptos nuevos.	<b>Docentes de BT</b> Partir de la experiencia propia para la comprensión (GFA-9).	Cuando entramos a educación dual se sintieron cómodos. Desarrollan sus habilidades desde lo empírico. (GFA-9).
GFA5 -UTM	<b>Sin formación pedagógica</b> (ingenieros, economistas, agropecuarios). En la práctica profesional de su especialidad. (GFA5)	<b>Predisposición para aprender, colaborar.</b> Experiencia: aportar desde lo práctico (GFA5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les interesa conocer sobre los estilos de aprendizaje (del estudiantado) y la aplicación de test. (GFA5)</li> <li>- Les faltan otros métodos sobre diagnóstico pedagógico. (GFA5)</li> </ul>	
GFA7 -UTM	Maestranter con <b>experticia en sus áreas</b> tienen muy clara la figura profesional. (GFA7)		Valiosa la asignatura del modelo 4C/ID enfocada en la figura profesional con selección vocacional. (GFA7)	Al inicio, se pensó que en el proceso de aprendizaje habría obstáculos. Al contrario, hubo mucha facilidad porque las personas maestrantes <b>están planificando con modelo de competencias.</b> (GFA7).
GFA12 -PUCESA	Diversos: ET, EB y de BGU	<b>Interés de aprender</b> de todo el estudiantado e intercambio entre sus integrantes.	Necesitan habilidades investigativas.	
GFA14 -PUCE Y A)		Al inicio: <b>desconocimiento de temas pedagógicos.</b> (GFA14-PUCESA) Grupo: bastante participativo. (GFA14)	El reto mayor es la virtualidad: recursos educativos digitales disruptivos, para que cada estudiante se motive y construya su aprendizaje. (GFA14)	Comprenden de qué forma están enseñando (sus procesos son muy conductistas). (GFA14)
GFA4 -UTM	<b>Diversidad</b> de profesionales		Interpretar y aplicar el currículo desde su experiencia profesional.	Ventaja de la diversidad: reflexión: desde la práctica a referentes pedagógicos y procesos en BT.
GFA11 PUCESA	<b>Grupos muy diversos</b> 1°cohorte: 50 % área técnica 2°cohorte: mayoría área técnica	Gran acogida Interesados en la <b>aplicación práctica</b> de los aprendizajes.	Muy valioso el curso "Estrategias para la enseñanza en la Educación Técnica y tecnológica". Con la condición de que su enseñanza sea aplicando con los maestrantes (aprender haciendo). (GFA11 PUCESA)	
GFA8	<b>Perfiles diversos</b> , unos de la formación técnica y otros con titulación en Educación. (GFA8)	Se notaban las <b>diferencias entre ellos</b> , los de educación tenían mejores competencias para gestionar información. (GFA8)		

Fuente: Grupos focales con docentes de la maestría

**Anexo 5**  
**Factores favorecedores, obstaculizadores y retos**

ÁMBITOS	CRITERIOS	FACTORES FAVORECEDORES	FACTORES OBSTACULIZADORES	RETOS
LEGAL	<b>Regulación</b>		Requisitos: posgrado académico: no títulos técnicos; no título de grado (PUCE). Cambio en reglamento académico (PUCESD).	Emprender reforma del proyecto ante el CES (PUCE).
	<b>Modalidad</b>		Presencial (PUCE/UNAE): limita interés. Prefieren modalidad virtual	
ECONÓMICO	<b>Costos</b>	Educación Técnica: menor costo (PUCESE y A)	Valores altos son un limitante para el acceso (PUCE).	Ajustar costos.
INSTITUCIONAL	<b>Convocatoria</b>	Convocatoria anual (UTM): ha dado resultados. Cumple meta docente BT (80 %) Buena acogida (PUCESA: Sierra centro y Oriente)	No está llegando al público objetivo. Se está alejando de la meta (PUCESD, PUCE).	Captar estudiantes: promoción e incentivos (PUCE). Vincular con las IE: visitas / promoción (UTM). Entrar a colegios técnicos (PUCESD).
	<b>Gestión territorial</b>	Por ser pública, tiene contacto con unidades zonales e IE, lo que asegura promoción y demanda.		
	<b>Administrativo</b>		Movilidad de funciones de coordinaciones o docentes.	
MERCADO			Competencia en la oferta de maestrías (PUCE, PUCESD, PUCESE).	
SOCIAL			Crisis por la pandemia: condición incierta, impacto económico, psicológico y familiar. Generó retraso en proceso de titulación (todas las universidades).	

ÁMBITOS	CRITERIOS	FACTORES FAVORECEDORES	FACTORES OBSTACULIZADORES	RETOS
ACADÉMICO	Condiciones	Equipo docente e infraestructura institucional (todas).	Carencias de formación previa de estudiantes: competencias (escritura y consulta, UNAE).	
	Modelo (E.T.)	Asumió desarrollo del modelo (PUCESD).	Vacíos en la adopción del modelo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empezar reforma del proyecto ante el CES (PUCE). Ajustar costos. Captación de estudiantes: promoción e incentivos (PUCE).</li> <li>• Vincular con las IE: visitas/promoción (UTM).</li> <li>• Entrar a colegios técnicos (PUCESD).</li> <li>• Fortalecer en estrategias para la enseñanza en la Educación Técnica y tecnológica (GFA11).</li> <li>• Fortalecimiento: Planificación 4C/ID.</li> </ul>
	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantuvo planta docente que participó en formación de formadores (PUCESE).</li> <li>• Equipo docente comprometido con el programa. Interés por esta maestría (PUCESD, UTM, UNAE, PUCESA).</li> </ul>	Diversos integrantes del equipo docente no recibieron la capacitación de VVOB.	
	TIC	Potenciar estrategias de educación virtual (PUCESE).		Reto mayor: enseñanza en la virtualidad: recursos educativos digitales disruptivos, para que cada estudiante se motive y construya su aprendizaje (GFA14).
	Vinculación	Proyectos de vinculación con la comunidad (UTM).		Fortalecimiento: vinculación con la comunidad.
	Seguimiento	Seguimiento académico a estudiantes (UNAE, UTM, PUCESE).		Fortalecimiento: acompañamiento docente (PUCESE).
ARTICULACIÓN	Evaluación	Al final de cada módulo, hacemos una heteroevaluación. Después, con la coordinación vemos los resultados, y si hay alguna situación con el equipo docente (PUCESA).		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenio UNAE-UTM (Maestría)</li> <li>• Enlace con otras sedes (PUCESA)</li> <li>• Intercambio de docentes (PUCE-PUCESA)</li> <li>• Personal docente invitado de otras universidades (UTM)</li> </ul>		Proyectos conjuntos, intercambios, pasantías.





**Referencias**

**8**



- Berdegué, J., Ocampo, Ana & Escobar, G. . (2007). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo rural. Guía metodológica*. Versión revisada y aumentada. FIDA-PREVAL. [http://a4n.alianzacacao.org/uploaded/mod\\_documentos/sistematizacion%20experiencias%20locales%20guia%20metodologica.pdf](http://a4n.alianzacacao.org/uploaded/mod_documentos/sistematizacion%20experiencias%20locales%20guia%20metodologica.pdf)
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Crespo, C. (2018). *Sistematización de experiencias educativas*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia – Facultad de Educación: Unidad de Investigación en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica.
- De Souza Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Gorostiaga, J. (2009). *La cartografía social. Aportes al análisis crítico del discurso en educación*. En Pini, M. (comp.) *Discurso y educación*, p. 139-160. Buenos Aires: UNSAM.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima: CEAAL – Alforja – CDTG.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). *Rendición de cuentas*. Quito: Ministerio de Educación.
- —(2018). *Guía de formación en Centros de Trabajo para Bachillerato Técnico*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- —(2019). *Estrategia de Fortalecimiento de la Educación Técnica*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación & VVOB. (2015). *Formulación de políticas públicas para el Bachillerato Técnico*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Tomaselli, A. (2018). *La Educación Técnica en el Ecuador. El perfil de sus usuarios y sus efectos en la inclusión laboral y productiva*. Serie: Políticas Sociales No. 227. Santiago: Cepal.
- UNAE & VVOB (2017). *Especialización en pedagogía para profesores de Bachillerato Técnico*. Azogues.
- Universidad Técnica de Manabí. (s/f). *Estudio de pertinencia del programa de pedagogía para Bachillerato Técnico. Anexo I-Estudio de Pertinencia*. Portoviejo: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Van Merriënboer, J. Clark, R. & de Croock, M. (2002). *Blueprints for Complex Learning: The 4C/ID-Model*. DOI: 10.1007/BF02504993
- VVOB. (2013). *Informe diagnóstico sobre las figuras profesionales y situación de docentes técnicos tanto al nivel de perfil de docentes como de su situación contractual*. Quito: ISVOS, VVOB.
- —(2015). *Lineamientos macro y meso curriculares de la VVOB para un curso de especialización dirigido a docentes del Bachillerato Técnico en apoyo al Ministerio de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.
- —(2016). *Producto 3: Versión final de la propuesta del análisis de pertinencia del programa de posgrado en Pedagogía dirigido a docentes de Bachillerato Técnico para la subida a la plataforma del CES*.

- –(2017a). *Análisis de pertinencia para el Proyecto Curricular de posgrado en Pedagogía dirigido a docentes de Bachillerato Técnico*. (2v).
- –(2017b). “Plan microcurricular” (documento interno).
- –(s/f). *Prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Quito: VVOB.
- VVOB & ISVOS (2015). *Estudio comparativo de oferta formativa zonal de Bachillerato Técnico y demanda laboral*. Quito: ISVOS, VVOB.





ISBN: 978-9942-8934-3-7



9 789942 893437

El **Proceso de diseño e implementación del posgrado en Pedagogía de la Educación**

**Técnica** representa una experiencia innovadora de trabajo conjunto entre la cooperación internacional y una red de universidades que aborda una necesidad de la educación técnica: el fortalecimiento de capacidades de los equipos docentes.

Este documento recoge el recorrido de las instancias que participaron desde la etapa inicial de formulación hasta la implementación del posgrado en 6 universidades a nivel nacional, y las lecciones aprendidas en este ejercicio de colaboración a favor de la calidad educativa.

 @VVOBEcuador

 @VVOBEcuador

 [www.ecuador.vvob.org](http://www.ecuador.vvob.org)